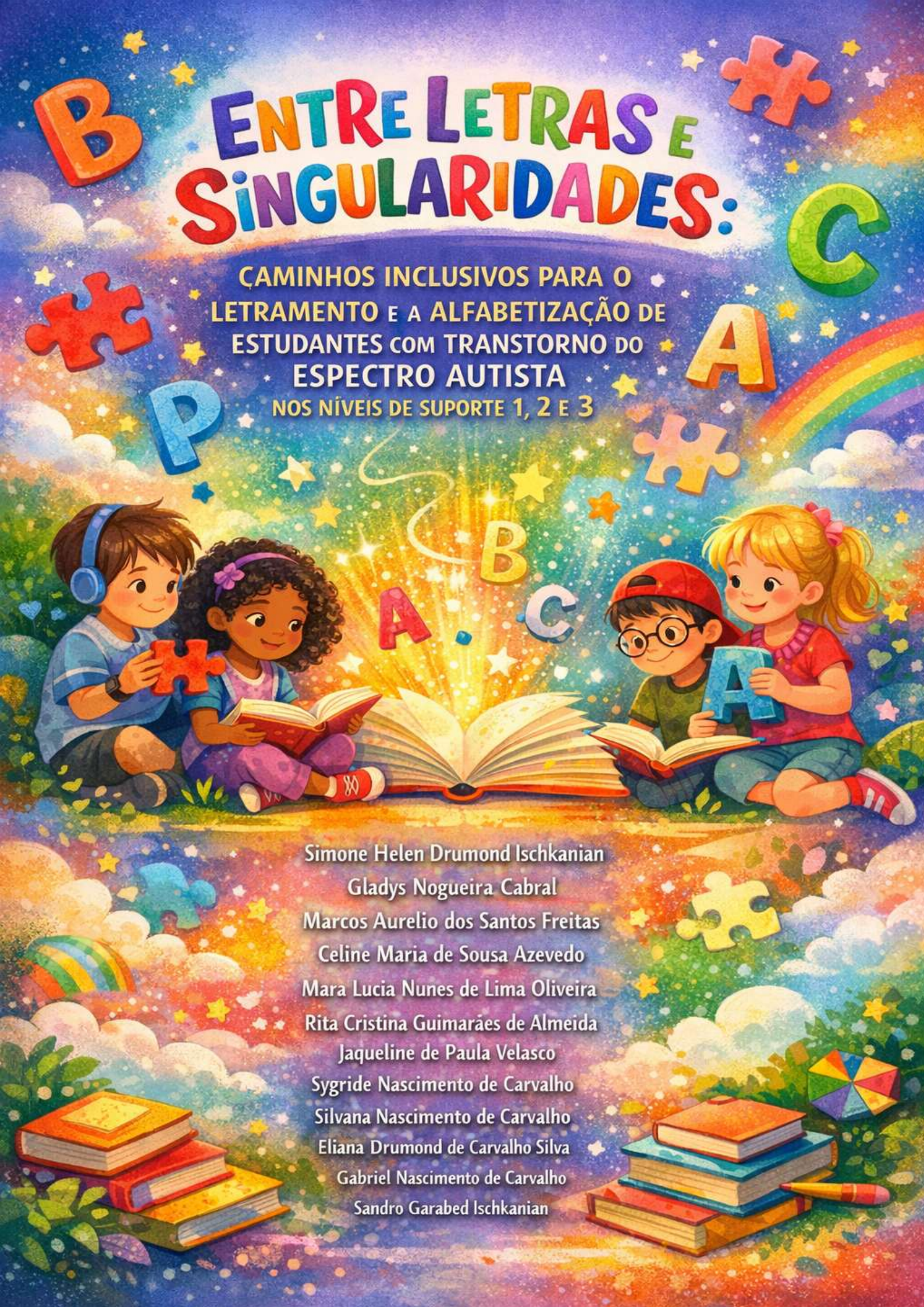




# B

# ENTRE LETRAS E SINGULARIDADES:

CAMINHOS INCLUSIVOS PARA O  
LETRAMENTO E A ALFABETIZAÇÃO DE  
ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO  
ESPECTRO AUTISTA  
NOS NÍVEIS DE SUPORTE 1, 2 E 3

Simone Helen Drumond Ischkanian

Gladys Nogueira Cabral

Marcos Aurelio dos Santos Freitas

Celine Maria de Sousa Azevedo

Mara Lucia Nunes de Lima Oliveira

Rita Cristina Guimarães de Almeida

Jaqueline de Paula Velasco

Sygride Nascimento de Carvalho

Silvana Nascimento de Carvalho

Eliana Drumond de Carvalho Silva

Gabriel Nascimento de Carvalho

Sandro Garabed Ischkanian



## **ENTRE LETRAS E SINGULARIDADES: CAMINHOS INCLUSIVOS PARA O LETRAMENTO E A ALFABETIZAÇÃO DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NOS NÍVEIS DE SUPORTE 1, 2 E 3.**

*Simone Helen Drumond Ischkanian  
Gladys Nogueira Cabral  
Marcos Aurelio dos Santos Freitas  
Celine Maria de Sousa Azevedo  
Mara Lucia Nunes de Lima Oliveira  
Rita Cristina Guimarães de Almeida  
Jaqueline de Paula Velasco  
Sygride Nascimento de Carvalho  
Silvana Nascimento de Carvalho  
Eliana Drumond de Carvalho Silva  
Francisca Araújo da Silva  
Gabriel Nascimento de Carvalho  
Sandro Garabed Ischkanian*

O presente estudo discute caminhos inclusivos para o letramento e a alfabetização de estudantes com Transtorno do Espectro Autista, considerando as especificidades dos níveis de suporte 1, 2 e 3 no contexto da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Parte-se da compreensão de que o processo de apropriação da linguagem escrita não ocorre de forma linear nem homogênea, exigindo práticas pedagógicas que reconheçam a diversidade de modos de aprender, comunicar e interagir. A centralidade do sujeito ganha relevância, deslocando o foco de abordagens padronizadas para estratégias que valorizem experiências individuais e contextos socioculturais. A análise evidencia que o letramento ultrapassa a dimensão técnica da leitura e da escrita, constituindo-se como prática social que envolve sentidos, usos e significados compartilhados. Para estudantes com autismo, essa perspectiva amplia as possibilidades de participação, uma vez que considera diferentes formas de expressão, incluindo recursos visuais, tecnológicos e sensoriais. O reconhecimento dessas múltiplas linguagens contribui para a construção de ambientes educativos mais acessíveis, nos quais o engajamento não depende exclusivamente da linguagem verbal convencional. A diferenciação pedagógica emerge como elemento estruturante nesse processo, especialmente quando se consideram os distintos níveis de suporte. Estudantes que demandam menor apoio podem beneficiar-se de ajustes pontuais, enquanto aqueles com maiores necessidades requerem mediações mais intensivas, organização estruturada do ambiente e acompanhamento sistemático. Tal diversidade exige planejamento flexível, capaz de articular objetivos comuns a percursos diferenciados, sem comprometer a qualidade do ensino nem reduzir expectativas de aprendizagem. O papel do professor assume dimensão estratégica, uma vez que sua atuação influencia diretamente a construção de experiências significativas. A prática docente orientada por escuta sensível, observação contínua e reflexão crítica favorece a identificação de potencialidades e a superação de barreiras. A mediação qualificada permite transformar desafios em oportunidades de aprendizagem, promovendo interações que fortalecem a autonomia, a comunicação e a participação social dos estudantes. A articulação entre escola, família e profissionais especializados também se mostra fundamental para a consolidação de práticas inclusivas. A construção de uma rede colaborativa possibilita maior coerência nas intervenções, garantindo que o processo educativo seja sustentado por múltiplos olhares e saberes. Esse diálogo contínuo contribui para o acompanhamento do desenvolvimento, ampliando a compreensão sobre as necessidades e os avanços de cada criança. Conclui-se que a promoção de caminhos inclusivos no letramento e na alfabetização requer compromisso ético, fundamentação teórica consistente e reorganização das práticas educativas. A valorização das singularidades, aliada à intencionalidade pedagógica, constitui condição essencial para garantir o direito à aprendizagem. Ao reconhecer a diversidade como princípio estruturante, a escola se aproxima de uma perspectiva verdadeiramente inclusiva, capaz de acolher, ensinar e transformar realidades por meio da educação.

**Palavras-chave:** Educação inclusiva; transtorno do espectro autista; letramento; alfabetização.

**BETWEEN LETTERS AND SINGULARITIES: INCLUSIVE PATHWAYS FOR LITERACY AND EARLY READING INSTRUCTION OF STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER AT SUPPORT LEVELS 1, 2, AND 3.**

*Simone Helen Drumond Ischkanian  
Gladys Nogueira Cabral  
Marcos Aurelio dos Santos Freitas  
Celine Maria de Sousa Azevedo  
Mara Lucia Nunes de Lima Oliveira  
Rita Cristina Guimarães de Almeida  
Jaqueline de Paula Velasco  
Sygride Nascimento de Carvalho  
Silvana Nascimento de Carvalho  
Eliana Drumond de Carvalho Silva  
Francisca Araújo da Silva  
Gabriel Nascimento de Carvalho  
Sandro Garabed Ischkanian*

This study discusses inclusive pathways for literacy and early reading instruction of students with Autism Spectrum Disorder, considering the specificities of support levels 1, 2, and 3 within Early Childhood Education and the early years of Elementary School. It is grounded in the understanding that the process of acquiring written language does not occur in a linear or homogeneous manner, requiring pedagogical practices that recognize the diversity of ways of learning, communicating, and interacting. The centrality of the learner becomes essential, shifting the focus from standardized approaches to strategies that value individual experiences and sociocultural contexts. The analysis demonstrates that literacy extends beyond the technical dimension of reading and writing, constituting a social practice that involves meanings, uses, and shared interpretations. For students with autism, this perspective broadens possibilities for participation, as it considers multiple forms of expression, including visual, technological, and sensory resources. Recognizing these diverse languages contributes to the construction of more accessible educational environments, in which engagement does not depend exclusively on conventional verbal language. Pedagogical differentiation emerges as a structural element in this process, particularly when considering distinct levels of support. Students requiring less assistance may benefit from specific adjustments, while those with greater needs require more intensive mediation, structured environments, and systematic support. Such diversity demands flexible planning capable of articulating common objectives with differentiated learning pathways without compromising educational quality or lowering expectations. The teacher's role assumes strategic importance, as their actions directly influence the construction of meaningful learning experiences. Teaching practices guided by sensitive listening, continuous observation, and critical reflection favor the identification of students' potential and the overcoming of barriers. Qualified mediation transforms challenges into opportunities for learning, fostering autonomy, communication, and social participation. The articulation among school, family, and specialized professionals is also fundamental for consolidating inclusive practices. Building a collaborative network ensures coherence in interventions and supports the educational process through multiple perspectives and forms of knowledge. This ongoing dialogue contributes to monitoring development and expanding understanding of each child's needs and progress. It is concluded that promoting inclusive pathways in literacy and early reading instruction requires ethical commitment, solid theoretical grounding, and the reorganization of educational practices. Valuing singularities, combined with intentional pedagogical action, is essential to ensure the right to learning. By recognizing diversity as a structural principle, the school moves toward a truly inclusive perspective, capable of welcoming, educating, and transforming realities through education.

**Keywords:** inclusive education; autism spectrum disorder; literacy; early reading instruction.

## ENTRE LETRAS Y SINGULARIDADES: CAMINOS INCLUSIVOS PARA EL LETRAMIENTO Y LA ALFABETIZACIÓN DE ESTUDIANTES CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA EN LOS NIVELES DE APOYO 1, 2 Y 3.

*Simone Helen Drumond Ischkanian*  
*Gladys Nogueira Cabral*  
*Marcos Aurelio dos Santos Freitas*  
*Celine Maria de Sousa Azevedo*  
*Mara Lucia Nunes de Lima Oliveira*  
*Rita Cristina Guimarães de Almeida*  
*Jaqueline de Paula Velasco*  
*Sygride Nascimento de Carvalho*  
*Silvana Nascimento de Carvalho*  
*Eliana Drumond de Carvalho Silva*  
*Francisca Araújo da Silva*  
*Gabriel Nascimento de Carvalho*  
*Sandro Garabed Ischkanian*

El presente estudio aborda caminos inclusivos para el letramiento y la alfabetización de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista, considerando las particularidades de los niveles de apoyo 1, 2 y 3 en el contexto de la Educación Infantil y los primeros años de la Educación Primaria. Se fundamenta en la comprensión de que el proceso de apropiación del lenguaje escrito no ocurre de manera lineal ni homogénea, lo que exige prácticas pedagógicas capaces de reconocer la diversidad de formas de aprender, comunicarse e interactuar. La centralidad del sujeto adquiere relevancia, desplazando el énfasis de enfoques estandarizados hacia estrategias que valoran las experiencias individuales y los contextos socioculturales. El análisis evidencia que el letramiento trasciende la dimensión técnica de la lectura y la escritura, constituyéndose como una práctica social que involucra significados, usos e interpretaciones compartidas. Para los estudiantes con autismo, esta perspectiva amplía las posibilidades de participación, al considerar múltiples formas de expresión, incluyendo recursos visuales, tecnológicos y sensoriales. El reconocimiento de estos lenguajes diversos contribuye a la construcción de entornos educativos más accesibles, en los cuales la participación no depende exclusivamente del lenguaje verbal convencional. La diferenciación pedagógica se configura como un elemento estructurante, especialmente al considerar los distintos niveles de apoyo. Los estudiantes que requieren menor acompañamiento pueden beneficiarse de ajustes específicos, mientras que aquellos con mayores necesidades demandan mediaciones más intensivas, organización estructurada del entorno y seguimiento sistemático. Esta diversidad requiere una planificación flexible capaz de articular objetivos comunes con trayectorias diferenciadas, sin comprometer la calidad educativa ni reducir las expectativas de aprendizaje. El papel del docente adquiere carácter estratégico, en la medida en que su actuación incide directamente en la construcción de experiencias significativas. La práctica pedagógica orientada por la escucha atenta, la observación continua y la reflexión crítica favorece la identificación de potencialidades y la superación de barreras. La mediación cualificada permite transformar desafíos en oportunidades de aprendizaje, promoviendo la autonomía, la comunicación y la participación social. La articulación entre escuela, familia y profesionales especializados resulta igualmente fundamental para consolidar prácticas inclusivas. La construcción de una red colaborativa garantiza coherencia en las intervenciones y fortalece el proceso educativo mediante la integración de múltiples saberes. Este diálogo permanente contribuye al seguimiento del desarrollo y a una comprensión más amplia de las necesidades y avances de cada estudiante. Se concluye que la promoción de caminos inclusivos en el letramiento y la alfabetización exige compromiso ético, fundamentación teórica sólida y reorganización de las prácticas educativas. La valoración de las singularidades, junto con la intencionalidad pedagógica, constituye una condición esencial para garantizar el derecho al aprendizaje. Al reconocer la diversidad como principio estructurante, la escuela se aproxima a una perspectiva genuinamente inclusiva, capaz de acoger, enseñar y transformar realidades a través de la educación.

**Palabras clave:** educación inclusiva; trastorno del espectro autista; letramiento; alfabetización.

# ENTRE LETRAS E SINGULARIDADES: CAMINHOS INCLUSIVOS PARA O LETRAMENTO E A ALFABETIZAÇÃO DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NOS NÍVEIS DE SUPORTE 1, 2 E 3.

*Simone Helen Drumond Ischkanian  
Gladys Nogueira Cabral  
Marcos Aurelio dos Santos Freitas  
Celine Maria de Sousa Azevedo  
Mara Lucia Nunes de Lima Oliveira  
Rita Cristina Guimarães de Almeida  
Jaqueline de Paula Velasco  
Sygride Nascimento de Carvalho  
Silvana Nascimento de Carvalho  
Eliana Drumond de Carvalho Silva  
Francisca Araújo da Silva  
Gabriel Nascimento de Carvalho  
Sandro Garabed Ischkanian*

## 1. INTRODUÇÃO

A compreensão do letramento e da alfabetização de estudantes com Transtorno do Espectro Autista, especialmente nos níveis de suporte 1, 2 e 3, demanda um deslocamento teórico que ultrapasse modelos homogêneos de ensino e reconheça a complexidade dos processos de aprendizagem. A literatura contemporânea evidencia que a linguagem escrita se constitui como prática social mediada por interações e contextos culturais, o que exige abordagens pedagógicas sensíveis às singularidades dos sujeitos (Soares, 2020). Nesse cenário, emerge a necessidade de práticas educativas que articulem conhecimento científico, intencionalidade pedagógica e reconhecimento da diversidade como princípio estruturante da educação.

A problematização das práticas tradicionais de alfabetização revela limitações significativas quando aplicadas a estudantes com perfis neurodivergentes. Estudos no campo da psicologia histórico-cultural indicam que o desenvolvimento cognitivo está intrinsecamente vinculado às mediações sociais e culturais, o que reforça a importância da intervenção qualificada no processo educativo (Vygotsky, 2001). Tal perspectiva amplia o entendimento sobre a aprendizagem, deslocando o foco da deficiência para as possibilidades de construção de sentido e participação ativa.

A inserção de estratégias pedagógicas inovadoras, como o uso de registros sistemáticos das produções dos estudantes, tem contribuído



para a construção de práticas mais responsivas e inclusivas. Investigações sobre metodologias educacionais apontam que a análise contínua de evidências de aprendizagem favorece a compreensão dos percursos individuais, permitindo intervenções mais ajustadas às necessidades específicas (Batista; Kumada, 2021). Esse movimento implica uma mudança na lógica avaliativa, que passa a valorizar processos em detrimento de resultados estanques.

A centralidade do estudante no processo educativo exige uma revisão das concepções de ensino que historicamente privilegiaram a padronização. Contribuições das neurociências indicam que o desenvolvimento da linguagem envolve múltiplas dimensões interdependentes, incluindo aspectos emocionais, sensoriais e cognitivos (Ferreira et al., 2025). A consideração dessas dimensões amplia o escopo das práticas pedagógicas, favorecendo abordagens mais integradas e significativas.

A articulação entre teoria e prática pedagógica torna-se fundamental para a construção de propostas inclusivas que dialoguem com as demandas contemporâneas. Pesquisas sobre inovação educacional destacam a relevância de metodologias ativas e do uso de tecnologias como elementos potencializadores da aprendizagem, especialmente em contextos de diversidade (Cabral et al., 2025). Esse cenário aponta para a necessidade de um professor que atue como mediador crítico, capaz de interpretar, adaptar e reinventar sua prática.

A compreensão dos níveis de suporte no TEA introduz uma dimensão fundamental para o planejamento educacional, uma vez que explicita a heterogeneidade das necessidades de apoio. Estudos na área da educação inclusiva indicam que a identificação dessas demandas permite a construção de estratégias pedagógicas mais equitativas, que considerem tanto as potencialidades quanto os desafios dos estudantes (Oliveira Neta et al., 2025). Esse reconhecimento contribui para a organização de ambientes educativos mais acessíveis e participativos.

A utilização de instrumentos pedagógicos que documentam o processo de aprendizagem possibilita uma leitura mais aprofundada das trajetórias individuais. Pesquisas sobre avaliação formativa indicam que o acompanhamento contínuo favorece a identificação de avanços qualitativos que não são captados por modelos tradicionais (Galvão; Ricarte, 2019). Tal abordagem amplia a compreensão do desenvolvimento, valorizando aspectos que ultrapassam a dimensão quantitativa.

A dimensão comunicativa do processo educativo ganha relevância quando se considera a diversidade de formas de expressão presentes no TEA. Estudos sobre o uso de imagens e recursos visuais demonstram que tais estratégias contribuem significativamente para a mediação da aprendizagem, especialmente em contextos nos quais a linguagem verbal apresenta limitações (Mata et al., 2020). Essa perspectiva reforça a importância de práticas pedagógicas que integrem múltiplas linguagens.



A construção de ambientes inclusivos exige a superação de práticas fragmentadas e a adoção de abordagens integradas que considerem o desenvolvimento em sua totalidade. Pesquisas no campo da neuroeducação indicam que a aprendizagem ocorre de maneira mais significativa quando há articulação entre aspectos cognitivos, emocionais e sociais (Nepomuceno; Pavanati, 2023). Esse entendimento orienta a elaboração de propostas pedagógicas mais coerentes com a complexidade do desenvolvimento humano.

A relação entre professor e estudante assume caráter central na construção de experiências de aprendizagem significativas. Investigações sobre mediação pedagógica apontam que a qualidade das interações influencia diretamente o engajamento e a construção do conhecimento (Ischkanian, 2018). A escuta sensível e a observação atenta configuram-se como elementos fundamentais para a identificação de necessidades e potencialidades.

A participação da família no processo educativo constitui um elemento essencial para o desenvolvimento dos estudantes com TEA. Estudos indicam que a articulação entre escola e contexto familiar favorece a continuidade das intervenções e amplia as possibilidades de aprendizagem (Ischkanian et al., 2025). Essa parceria contribui para a construção de práticas mais coerentes e alinhadas às necessidades individuais.

A incorporação de tecnologias digitais no contexto educacional tem ampliado as possibilidades de acesso e participação de estudantes com diferentes perfis de aprendizagem. Pesquisas recentes destacam que o uso de ferramentas tecnológicas pode favorecer a personalização do ensino e a ampliação das formas de interação (Evangelista, 2025). Essa integração exige planejamento cuidadoso e intencionalidade pedagógica.

A reflexão crítica sobre as práticas docentes revela a necessidade de formação continuada que contemple as demandas da educação inclusiva. Estudos sobre desenvolvimento profissional docente indicam que a atualização constante contribui para a construção de práticas mais qualificadas e contextualizadas (Creswell, 2021). Esse processo formativo deve estar articulado às transformações sociais e educacionais contemporâneas.

A análise das produções dos estudantes como parte do processo pedagógico permite a construção de uma narrativa que valoriza a trajetória individual de aprendizagem. Pesquisas sobre documentação pedagógica indicam que esse tipo de abordagem favorece a visibilização de avanços e a compreensão dos processos envolvidos (Fávero; Centenaro, 2019). Tal perspectiva contribui para a construção de práticas mais reflexivas e inclusivas.

A consolidação de caminhos inclusivos no letramento e na alfabetização de estudantes com TEA exige uma reconfiguração das práticas educativas, orientada por princípios éticos, científicos e pedagógicos. Estudos contemporâneos apontam que a inclusão efetiva depende da articulação entre diferentes saberes e da construção de ambientes que reconheçam a diversidade

como valor (Narciso; Santana, 2025). Esse movimento implica a construção de uma educação comprometida com o direito à aprendizagem e com a valorização das singularidades.

## **2. DESENVOLVIMENTO**

O debate contemporâneo sobre alfabetização e letramento de estudantes com Transtorno do Espectro Autista demanda uma inflexão epistemológica que ultrapasse modelos homogêneos de ensino. A complexidade das experiências cognitivas e sensoriais desses sujeitos exige uma leitura ampliada do processo educativo, na qual linguagem, interação e mediação assumem centralidade. Conforme defende Ischkanian (2025), o paradigma da neurodiversidade reposiciona o estudante autista como sujeito de direitos, reconhecendo singularidades como constitutivas da aprendizagem e não como obstáculos a serem eliminados.

A compreensão dos níveis de suporte 1, 2 e 3 implica reconhecer gradações nas necessidades de apoio, sem reduzir o indivíduo a classificações estanques. Cada nível expressa modos distintos de interação com o mundo simbólico, o que impacta diretamente o acesso à linguagem escrita. Segundo Carvalho (2025), intervenções psicopedagógicas eficazes emergem quando há leitura cuidadosa das habilidades já consolidadas, permitindo que a alfabetização se construa a partir de potencialidades e não de déficits.

O letramento, entendido como prática social, adquire contornos particulares no contexto do autismo, uma vez que envolve não apenas decodificação, mas participação significativa em práticas culturais mediadas pela linguagem. Soares (2017) aponta que a alfabetização não se limita à aquisição do código escrito, sendo indissociável das práticas sociais que conferem sentido ao uso da linguagem. Tal perspectiva revela a necessidade de ambientes pedagógicos que promovam experiências autênticas de leitura e escrita.

A mediação docente, nesse cenário, assume caráter investigativo e sensível, orientando-se pela observação contínua das respostas do estudante às propostas educativas. Vygotsky (2000) destaca que o desenvolvimento ocorre por meio da interação social mediada, o que reforça a importância de práticas colaborativas e contextualizadas. No caso de estudantes com TEA, a mediação precisa considerar ritmos diferenciados, interesses específicos e formas alternativas de comunicação.

A utilização de recursos pedagógicos adaptados constitui elemento estruturante de práticas inclusivas efetivas. Almeida (2025) enfatiza que materiais concretos, visuais e multissensoriais ampliam as possibilidades de engajamento, favorecendo a construção de significados. Tais recursos não devem ser concebidos como meros suportes auxiliares, mas como dispositivos que reconfiguram a própria experiência de aprendizagem.

A comunicação alternativa e aumentativa emerge como estratégia fundamental para estudantes com maiores necessidades de suporte. Demo (2026) argumenta que a ausência de



sistemas comunicativos acessíveis pode gerar exclusão escolar silenciosa, comprometendo o desenvolvimento linguístico. A incorporação dessas ferramentas no cotidiano escolar amplia a participação e fortalece a autonomia comunicativa.

A articulação entre tecnologia e educação inclusiva revela-se promissora quando orientada por princípios éticos e pedagógicos consistentes. Cabral et al. (2025) indicam que ferramentas digitais podem potencializar o aprendizado de alunos típicos e atípicos, desde que utilizadas de forma intencional e contextualizada. O desafio reside em evitar o uso instrumentalizado da tecnologia, privilegiando sua integração significativa ao currículo.

O pensamento computacional, especialmente em abordagens desplugadas, oferece caminhos inovadores para o desenvolvimento da lógica e da organização do pensamento. Azevedo (2025) propõe estratégias que estimulam a decomposição de problemas e a construção de algoritmos sem a necessidade de dispositivos digitais. Tais práticas podem ser adaptadas para estudantes com TEA, favorecendo a estruturação cognitiva e a previsibilidade.

A abordagem multissensorial na alfabetização amplia as possibilidades de acesso ao conhecimento, considerando diferentes canais perceptivos. Ischkanian et al. (2025) destacam que experiências que envolvem tato, visão e movimento contribuem para a consolidação de aprendizagens significativas. Essa perspectiva dialoga com a necessidade de diversificação metodológica no ensino inclusivo.

O desenho livre, enquanto linguagem expressiva, constitui importante ferramenta no processo de alfabetização. Carvalho et al. (2025) evidenciam que a expressão gráfica favorece a organização do pensamento e a construção de narrativas, especialmente em crianças com dificuldades na comunicação verbal. A valorização dessas produções amplia o repertório comunicativo dos estudantes.

A psicomotricidade desempenha papel relevante na construção das habilidades necessárias à escrita. Querino (2025) aponta que o desenvolvimento motor influencia diretamente a coordenação e o controle necessários para o traçado gráfico. Intervenções que integrem movimento e linguagem contribuem para uma alfabetização mais integrada e significativa.

O ambiente escolar, enquanto espaço de convivência, precisa ser estruturado de modo a favorecer a previsibilidade e a segurança emocional. Silva (2026) destaca que práticas inclusivas na educação infantil exigem organização do espaço, rotinas claras e estratégias de acolhimento. Tais elementos são fundamentais para reduzir a ansiedade e promover o engajamento.

A formação docente constitui eixo central na consolidação de práticas inclusivas. Cabral (2025) defende o uso do Design Thinking como abordagem formativa que estimula a

empatia, a criatividade e a resolução de problemas. Professores preparados são capazes de criar soluções pedagógicas contextualizadas e sensíveis às necessidades dos estudantes.

A dimensão ética da inclusão ultrapassa o campo pedagógico, envolvendo direitos, cidadania e justiça social. Ischkanian (2026) ressalta que a promoção da igualdade de oportunidades exige políticas públicas comprometidas com a diversidade. A escola, nesse contexto, torna-se espaço de afirmação de direitos e construção de pertencimento.

O letramento digital amplia horizontes para estudantes com TEA, possibilitando novas formas de interação com a linguagem. Neta (2025) aponta que tecnologias assistivas podem favorecer a acessibilidade e a autonomia, especialmente quando alinhadas ao Desenho Universal para a Aprendizagem. A integração dessas ferramentas requer planejamento e intencionalidade pedagógica.

A interdisciplinaridade emerge como estratégia potente para a construção de conhecimentos significativos. Belchior et al. (2025) destacam que metodologias ativas favorecem o pensamento crítico e a participação dos estudantes. No contexto do autismo, tais abordagens precisam ser adaptadas, respeitando os modos singulares de aprendizagem.

A participação da família no processo educativo revela-se determinante para o sucesso das intervenções. Ischkanian et al. (2025) evidenciam que a parceria entre escola e família contribui para a superação de desafios e o fortalecimento das aprendizagens. A comunicação entre esses espaços deve ser contínua e colaborativa.

O enfrentamento do bullying e da exclusão escolar exige ações articuladas e comprometidas com a dignidade humana. Carvalho (2025) alerta para os impactos jurídicos e sociais dessas práticas, destacando a necessidade de políticas preventivas. A construção de uma cultura escolar inclusiva passa pelo reconhecimento e valorização das diferenças.

A pesquisa científica desempenha papel fundamental na consolidação de práticas baseadas em evidências. Creswell (2021) destaca a importância de metodologias rigorosas na produção de conhecimento, enquanto Galvão e Ricarte (2019) enfatizam a relevância das revisões sistemáticas. Investigações sobre alfabetização de estudantes com TEA contribuem para o aprimoramento das práticas pedagógicas.

A construção de caminhos inclusivos para o letramento e a alfabetização de estudantes com TEA exige compromisso ético, sensibilidade pedagógica e inovação constante. Ischkanian e Ischkanian (2026) apresentam o Método de Portfólios Educacionais como estratégia que valoriza trajetórias individuais e promove a inclusão. A educação, nesse horizonte, configura-se como espaço de criação, escuta e transformação, onde cada sujeito encontra possibilidades reais de expressão e aprendizagem.

## **2.1. METODOLOGIA DA PESQUISA PARA DELINEAMENTO DO ARTIGO**

A construção metodológica deste estudo ancora-se em uma perspectiva qualitativa, orientada pela compreensão aprofundada dos fenômenos educacionais relacionados ao letramento e à alfabetização de estudantes com Transtorno do Espectro Autista nos níveis de suporte 1, 2 e 3. Tal escolha não decorre de uma preferência meramente instrumental, mas de uma exigência epistemológica que reconhece a complexidade dos processos de ensino e aprendizagem em contextos inclusivos. Narciso e Santana (2025) destacam que abordagens qualitativas permitem captar nuances, sentidos e interpretações que escapam à mensuração objetiva, favorecendo uma leitura mais densa das práticas pedagógicas contemporâneas.

A natureza da pesquisa configura-se como básica, na medida em que busca ampliar o campo teórico acerca das práticas inclusivas voltadas ao desenvolvimento da linguagem escrita em estudantes autistas. O interesse central não reside na aplicação imediata dos resultados, mas na produção de conhecimento que subsidie futuras intervenções e reflexões no campo educacional. Creswell (2021) argumenta que investigações dessa natureza contribuem para o fortalecimento das bases conceituais que sustentam práticas pedagógicas mais consistentes e fundamentadas.

No que concerne aos objetivos, o estudo apresenta caráter exploratório e descritivo, articulando a investigação de conceitos emergentes com a sistematização de conhecimentos já consolidados. A dimensão exploratória manifesta-se na busca por identificar abordagens inovadoras e lacunas na produção científica, enquanto a vertente descritiva se expressa na organização e interpretação dos dados coletados. Galvão e Ricarte (2019) ressaltam que a combinação desses objetivos favorece a construção de análises mais abrangentes e contextualizadas.

Os procedimentos técnicos adotados compreendem a pesquisa bibliográfica e documental, configurando um percurso investigativo que privilegia fontes secundárias de elevada relevância acadêmica. A pesquisa bibliográfica constitui o eixo estruturante do estudo, permitindo o acesso a produções científicas que abordam o tema sob diferentes perspectivas teóricas. Batista e Kumada (2021) afirmam que esse tipo de investigação possibilita ao pesquisador mapear o estado da arte, identificar tendências e estabelecer diálogos entre diferentes correntes de pensamento.

A pesquisa documental, por sua vez, amplia o escopo analítico ao incorporar materiais provenientes de bases digitais e repositórios científicos reconhecidos. Fávero e Centenaro (2019) indicam que documentos institucionais, relatórios e publicações eletrônicas oferecem dados relevantes para a compreensão de políticas educacionais e práticas pedagógicas. A inclusão desses materiais contribui para uma análise mais robusta e diversificada do objeto de estudo.



A seleção das fontes seguiu critérios rigorosos de atualidade, pertinência temática e consistência teórica, assegurando a qualidade do corpus analisado. Foram consultadas bases como CAPES, Scopus, Web of Science, SciELO, Academia.edu e Google Acadêmico, priorizando publicações recentes e alinhadas aos objetivos da pesquisa. Morales (2022) enfatiza que a definição de critérios claros de inclusão e exclusão é fundamental para garantir a confiabilidade das revisões sistemáticas.

O processo de organização dos dados inspirou-se nas diretrizes do protocolo PRISMA, amplamente reconhecido na condução de revisões sistemáticas. Page et al. (2021) destacam que esse modelo contribui para a transparência e a reprodutibilidade das etapas de seleção e análise das fontes. A adoção de tal referencial metodológico permitiu estruturar o percurso investigativo de maneira lógica e consistente.

Após a triagem inicial, os materiais selecionados foram submetidos a uma leitura analítica e interpretativa, com foco na identificação de categorias temáticas relevantes. Esse processo envolveu a decomposição dos textos em unidades de sentido, possibilitando a construção de eixos analíticos coerentes com os objetivos do estudo. Silva et al. (2009) ressaltam que a análise documental exige rigor na interpretação e sensibilidade para captar significados implícitos.

A categorização temática constituiu etapa central da análise, permitindo o agrupamento de ideias recorrentes e a identificação de tensões presentes na literatura. Tal procedimento favoreceu a construção de uma narrativa articulada, capaz de evidenciar convergências e divergências entre os autores. Narciso e Santana (2025) defendem que a análise qualitativa deve ir além da descrição, promovendo interpretações que ampliem a compreensão dos fenômenos investigados.

O cruzamento entre os dados coletados possibilitou a construção de inferências fundamentadas, articulando diferentes perspectivas teóricas em torno do objeto de estudo. Esse movimento interpretativo exigiu do pesquisador uma postura crítica e reflexiva, evitando a reprodução acrítica das ideias analisadas. Creswell (2021) aponta que a validade em pesquisas qualitativas está associada à coerência interna e à profundidade das interpretações.

A análise também considerou os contextos de produção das obras selecionadas, reconhecendo que os discursos científicos são atravessados por dimensões históricas, sociais e políticas. Galvão e Ricarte (2019) destacam que a compreensão desses contextos é essencial para evitar leituras descontextualizadas e simplificadoras. Tal perspectiva contribuiu para uma interpretação mais situada e crítica dos dados.

A sistematização das informações ocorreu por meio da elaboração de sínteses interpretativas, nas quais os principais achados foram organizados de forma articulada. Esse processo demandou a construção de relações conceituais entre os diferentes textos analisados,

favorecendo a emergência de novas compreensões sobre o tema. Batista e Kumada (2021) ressaltam que a síntese é etapa fundamental na pesquisa bibliográfica, pois permite transformar dados dispersos em conhecimento estruturado.

A consistência dos dados foi verificada por meio da comparação entre diferentes fontes, buscando-se identificar possíveis contradições ou lacunas na literatura. Esse procedimento contribuiu para a construção de uma análise mais equilibrada e fundamentada. Fávero e Centenaro (2019) indicam que a triangulação de fontes fortalece a confiabilidade das pesquisas documentais.

A abordagem qualitativa adotada possibilitou explorar dimensões subjetivas e simbólicas das práticas pedagógicas inclusivas, frequentemente negligenciadas em estudos quantitativos. Narciso e Santana (2025) argumentam que a compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos é essencial para a construção de práticas educacionais mais sensíveis e eficazes. Essa perspectiva orientou todo o percurso metodológico da pesquisa.

A escolha pela pesquisa bibliográfica revelou-se particularmente adequada para o tema investigado, uma vez que permite o acesso a um amplo conjunto de produções científicas. Galvão e Ricarte (2019) destacam que esse tipo de estudo contribui para a consolidação do conhecimento existente e para a identificação de novas possibilidades investigativas. A análise das obras selecionadas possibilitou compreender diferentes abordagens sobre o letramento e a alfabetização de estudantes com TEA.

A dimensão documental da pesquisa ampliou o horizonte analítico, incorporando materiais que refletem práticas e políticas educacionais em diferentes contextos. Fávero e Centenaro (2019) ressaltam que documentos institucionais oferecem subsídios importantes para a compreensão das dinâmicas educacionais. A integração dessas fontes contribuiu para uma análise mais abrangente e contextualizada.

A leitura crítica dos materiais exigiu do pesquisador uma postura ativa, orientada pela problematização dos discursos e pela busca de novas interpretações. Creswell (2021) destaca que a análise qualitativa envolve um processo contínuo de reflexão e revisão, no qual o pesquisador constrói sentidos a partir dos dados. Essa dinâmica permitiu aprofundar a compreensão do objeto de estudo.

A organização do percurso metodológico buscou garantir transparência e rigor, aspectos essenciais para a credibilidade da pesquisa. Page et al. (2021) enfatizam que a clareza na descrição dos procedimentos adotados é fundamental para a validação dos estudos científicos. A explicitação das etapas contribuiu para a replicabilidade e para o diálogo com outros pesquisadores.

A articulação entre abordagem, natureza, objetivos e procedimentos técnicos conferiu coerência interna ao delineamento metodológico. Narciso e Santana (2025) apontam que a

consistência entre esses elementos é condição indispensável para a qualidade da pesquisa. Essa integração orientou a construção de um percurso investigativo sólido e alinhado aos propósitos do estudo.

O delineamento metodológico apresentado sustenta a análise desenvolvida ao longo do artigo, oferecendo base teórica e procedimental para a interpretação dos dados. A escolha por uma abordagem qualitativa, de natureza básica, com objetivos exploratórios e descritivos e procedimentos bibliográficos e documentais, reflete um compromisso com a profundidade analítica e com a produção de conhecimento relevante no campo da educação inclusiva.

## 2.2. A ALFABETIZAÇÃO DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NOS NÍVEIS DE SUPORTE 1, 2 E 3

A alfabetização de estudantes com Transtorno do Espectro Autista nos níveis de suporte 1, 2 e 3 constitui um campo de investigação que desafia concepções tradicionais de ensino da linguagem escrita. A diversidade de perfis cognitivos e comunicacionais presentes nesse espectro impõe uma revisão crítica das práticas pedagógicas, deslocando o foco da padronização para a singularidade. Ischkanian (2025) sustenta que o paradigma da neurodiversidade redefine a compreensão do autismo ao reconhecê-lo como uma variação legítima do desenvolvimento humano, o que repercute diretamente nas abordagens educacionais.

A noção de alfabetização, quando aplicada ao contexto do autismo, precisa ser ampliada para abarcar múltiplas formas de expressão e compreensão simbólica. Soares (2017) argumenta que o domínio do sistema de escrita não pode ser dissociado das práticas sociais que lhe conferem sentido, exigindo que o ensino considere o uso funcional da linguagem. Tal perspectiva adquire maior complexidade quando se trata de estudantes que apresentam diferentes níveis de suporte, demandando estratégias pedagógicas flexíveis e responsivas.

A caracterização dos níveis de suporte 1, 2 e 3 não deve ser interpretada como uma hierarquia rígida, mas como um indicativo das necessidades de apoio em contextos específicos. Carvalho (2025) ressalta que a intervenção psicopedagógica eficaz depende da leitura cuidadosa das habilidades individuais, evitando generalizações que comprometam o processo de aprendizagem.

**Tabela 1 – Consciência fonológica, reconhecimento de letras e associação simbólica**

| Atividade                 | Descrição                     | Estratégia SHDI        | Nível |
|---------------------------|-------------------------------|------------------------|-------|
| Associação imagem-palavra | Relacionar figuras a palavras | Suporte visual         | 1,2,3 |
| Bingo de letras           | Identificação lúdica          | Reforço positivo       | 1     |
| Pareamento som-letra      | Reconhecimento fonético       | Consciência fonológica | 1     |



|                           |                              |                       |     |
|---------------------------|------------------------------|-----------------------|-----|
| Jogo de rimas visuais     | Associação sonora            | Lúdico estruturado    | 1   |
| Letras com objetos        | Letra vinculada ao concreto  | Concretização         | 2,3 |
| Caça às letras            | Encontrar letras no ambiente | Generalização         | 1   |
| Cartões alfabéticos       | Nomeação visual              | Comunicação           | 2,3 |
| Letras táteis             | Exploração sensorial         | Multissensorial       | 2,3 |
| Sequência alfabética      | Ordenação                    | Organização cognitiva | 1   |
| Jogo de encaixe de letras | Coordenação + leitura        | Sensorial             | 2   |

**Tabela 2 – Escrita, coordenação motora e expressão gráfica**

| Atividade                     | Descrição            | Estratégia SHDI      | Nível |
|-------------------------------|----------------------|----------------------|-------|
| Escrita na areia              | Traçado com dedo     | Sensorial            | 2,3   |
| Escrita com massinha          | Modelagem de letras  | Coordenação          | 2,3   |
| Escrita com pincel            | Movimento amplo      | Expressão motora     | 2     |
| Escrita tracejada             | Guia visual          | Apoio motor          | 2     |
| Escrita livre                 | Produção espontânea  | Autonomia            | 1     |
| Escrita com carimbos          | Letras impressas     | Lúdico               | 2     |
| Escrita no quadro branco      | Correção imediata    | Feedback             | 1     |
| Escrita com letras magnéticas | Manipulação concreta | Coordenação          | 2     |
| Escrita digital               | Uso de tablet        | Tecnologia assistiva | 1,2   |
| Escrita guiada                | Apoio físico         | Mediação direta      | 3     |

**Tabela 3 – Leitura, compreensão e construção de sentido**

| Atividade                    | Descrição            | Estratégia SHDI | Nível |
|------------------------------|----------------------|-----------------|-------|
| Leitura com pictogramas      | Texto visual         | Comunicação     | 2,3   |
| Leitura compartilhada        | Mediação social      | Interação       | 1     |
| Leitura de imagens           | Interpretação visual | Cognição        | 2,3   |
| Sequência de histórias       | Narrativa            | Organização     | 2     |
| Leitura de histórias curtas  | Compreensão          | Linguagem       | 1     |
| Histórias com objetos        | Concretização        | Sensorial       | 3     |
| Leitura com áudio            | Multissensorial      | Atenção         | 1,2   |
| Recontar histórias           | Expressão oral       | Memória         | 1     |
| Identificação de personagens | Compreensão          | Análise         | 1     |
| Leitura funcional            | Uso cotidiano        | Aplicação       | 1,2   |

**Tabela 4 – Comunicação, interação social e linguagem funcional**

| Atividade              | Descrição               | Estratégia SHDI | Nível |
|------------------------|-------------------------|-----------------|-------|
| Cartões PECS           | Comunicação alternativa | Funcional       | 3     |
| Jogo de turnos         | Interação social        | Troca           | 2     |
| Perguntas simples      | Diálogo                 | Comunicação     | 1     |
| Nomeação de objetos    | Vocabulário             | Linguagem       | 2,3   |
| Cartões de escolha     | Decisão                 | Autonomia       | 3     |
| Comunicação por gestos | Expressão               | Inclusão        | 3     |
| Jogos de imitação      | Aprendizagem social     | Interação       | 3     |
| Histórias sociais      | Comportamento           | Socialização    | 2     |
| Rodas de conversa      | Interação               | Linguagem       | 1     |
| Jogos cooperativos     | Colaboração             | Social          | 2     |

**Tabela 5 – Autonomia, rotina, autorregulação e generalização**

| Atividade               | Descrição          | Estratégia SHDI | Nível |
|-------------------------|--------------------|-----------------|-------|
| Sequência de rotina     | Organização diária | Estrutura       | 2,3   |
| Painel de rotina        | Antecipação        | Segurança       | 2,3   |
| Cartaz de regras        | Comportamento      | Estrutura       | 2     |
| Diário emocional        | Expressão          | Autorregulação  | 1     |
| Técnicas de respiração  | Controle emocional | Regulação       | 2,3   |
| Rotina ilustrada        | Previsibilidade    | Visual          | 3     |
| Planejamento de tarefas | Organização        | Autonomia       | 1     |
| Sequência de ações      | Execução           | Estrutura       | 3     |
| Painel de conquistas    | Reforço positivo   | Motivação       | 1,2,3 |
| Registro no portfólio   | Avaliação contínua | SHDI            | 1,2,3 |

Essa organização evidencia que o *Método de Portfólios SHDI* <http://autismosimonehelendrumond.blogspot.com/> não se limita à aplicação de atividades isoladas, mas constitui uma arquitetura pedagógica que integra observação, registro, intervenção e replanejamento contínuo. Cada proposta didática insere-se em um percurso formativo que valoriza a singularidade, respeita o tempo de aprendizagem e transforma o processo de alfabetização em experiência significativa, concreta e socialmente situada.



A mediação docente emerge como elemento estruturante na construção do conhecimento em contextos inclusivos. Vygotsky (2000) enfatiza que o desenvolvimento cognitivo ocorre por meio da interação social mediada, sendo a linguagem um instrumento fundamental nesse processo. No caso de estudantes com TEA, a mediação precisa ser cuidadosamente planejada para favorecer a participação ativa e a construção de significados.



A utilização de recursos pedagógicos adaptados constitui uma estratégia essencial para ampliar o acesso à linguagem escrita. Almeida (2025) destaca que materiais visuais, táteis e interativos favorecem o engajamento e a compreensão, especialmente quando articulados aos interesses dos estudantes. A escolha desses recursos deve considerar não apenas aspectos didáticos, mas também sensoriais e emocionais.

A comunicação alternativa e aumentativa desempenha papel decisivo na alfabetização de estudantes com maiores necessidades de suporte. Demo (2026) evidencia que a ausência de sistemas comunicativos acessíveis pode comprometer o desenvolvimento linguístico e a participação escolar. A incorporação dessas ferramentas possibilita a construção de sentidos e a expressão de ideias, mesmo na ausência da linguagem verbal convencional.

A integração de tecnologias digitais no processo de alfabetização amplia as possibilidades de interação com a linguagem. Cabral et al. (2025) apontam que ferramentas digitais, quando utilizadas de forma crítica, podem favorecer a aprendizagem de estudantes típicos e atípicos. O desafio reside em evitar a substituição da mediação pedagógica por soluções tecnológicas descontextualizadas.

O pensamento computacional, especialmente em sua vertente desplugada, oferece contribuições relevantes para a organização do raciocínio. Azevedo (2025) propõe estratégias que estimulam a decomposição de problemas e a construção de sequências lógicas, habilidades que podem ser transferidas para o processo de alfabetização. A previsibilidade dessas atividades pode beneficiar estudantes que necessitam de maior estruturação.

A abordagem multissensorial amplia as formas de acesso ao conhecimento, integrando diferentes canais perceptivos. Ischkanian et al. (2025) defendem que experiências que envolvem movimento, som e imagem contribuem para a consolidação de aprendizagens significativas. Essa perspectiva dialoga com a necessidade de diversificação metodológica no ensino da linguagem escrita.



O desenho livre, enquanto forma de expressão simbólica, pode ser incorporado ao processo de alfabetização como linguagem complementar. Carvalho et al. (2025) demonstram que a produção gráfica favorece a organização do pensamento e a construção de narrativas, especialmente em estudantes com dificuldades na comunicação verbal. A valorização dessas produções amplia o repertório expressivo.

A psicomotricidade desempenha papel relevante na aquisição das habilidades necessárias à escrita. Querino (2025) destaca que o desenvolvimento motor está diretamente relacionado à coordenação e ao controle do traçado gráfico. Intervenções que integrem corpo e linguagem contribuem para uma alfabetização mais integrada e significativa.

A organização do ambiente escolar influencia diretamente o engajamento dos estudantes com TEA. Silva (2026) enfatiza que espaços estruturados, com rotinas previsíveis e estímulos controlados, favorecem a segurança emocional e a participação. A configuração do espaço pedagógico deve ser pensada como elemento ativo no processo de aprendizagem.



A formação docente constitui um dos pilares para a efetivação de práticas inclusivas. Cabral (2025) propõe o Design Thinking como abordagem formativa que estimula a empatia e a criatividade na resolução de desafios educacionais. Professores preparados são capazes de desenvolver estratégias pedagógicas sensíveis às necessidades dos estudantes.

A dimensão ética da inclusão envolve o reconhecimento da diversidade como valor e a promoção de condições equitativas de aprendizagem. Ischkanian (2026) ressalta que a educação inclusiva está intrinsicamente ligada à garantia de direitos e à construção de uma sociedade mais justa. A alfabetização, nesse contexto, torna-se instrumento de cidadania.

O letramento digital surge como campo de possibilidades para estudantes com TEA, ampliando formas de interação com a linguagem. Neta (2025) aponta que tecnologias assistivas podem favorecer a autonomia e a acessibilidade, especialmente quando alinhadas ao Desenho Universal para a Aprendizagem. A integração dessas ferramentas requer planejamento pedagógico consistente.

A interdisciplinaridade permite a construção de conhecimentos mais significativos, articulando diferentes áreas do saber. Belchior et al. (2025) destacam que metodologias ativas favorecem o desenvolvimento do pensamento crítico e a participação dos estudantes. No contexto do autismo, essas abordagens precisam ser adaptadas às especificidades individuais.

A participação da família no processo de alfabetização constitui fator determinante para o sucesso das intervenções. Ischkanian et al. (2025) evidenciam que a parceria entre escola e família fortalece as aprendizagens e contribui para a superação de desafios. A comunicação entre esses espaços deve ser contínua e colaborativa.



O enfrentamento do bullying e da exclusão escolar exige ações institucionais comprometidas com a dignidade humana. Carvalho (2025) alerta para os impactos jurídicos e sociais dessas práticas, destacando a necessidade de políticas preventivas. A construção de uma cultura escolar inclusiva passa pelo reconhecimento das diferenças.

A relação entre neurociência e educação oferece subsídios importantes para a compreensão dos processos de aprendizagem. Nepomuceno e Pavanati (2023) indicam que o uso de tecnologias na infância pode contribuir para o desenvolvimento cognitivo quando mediado de forma adequada. A aplicação desses conhecimentos no contexto do autismo requer cautela e reflexão crítica.

O uso de imagens como recurso pedagógico potencializa a compreensão de conteúdos abstratos. Mata et al. (2020) destacam que elementos visuais facilitam a construção de significados e a retenção de informações. No ensino da linguagem escrita, imagens podem atuar como mediadoras entre o concreto e o simbólico.

A educação física escolar, quando orientada por princípios inclusivos, contribui para o desenvolvimento integral dos

estudantes. Paiva (2026) ressalta que práticas corporais podem favorecer a socialização e a expressão, elementos fundamentais para o processo de alfabetização. A integração entre corpo e linguagem amplia as possibilidades de aprendizagem.

A valorização da diversidade cultural no processo educativo enriquece as práticas pedagógicas e amplia horizontes de aprendizagem. Freitas (2025) destaca a importância de uma educação antirracista que reconheça saberes plurais e promova o respeito às diferenças. Essa perspectiva pode ser integrada ao ensino da linguagem escrita.

A educação extraescolar e as experiências lúdicas contribuem para a construção de conhecimentos significativos. Ischkanian (2026) enfatiza que atividades fora do ambiente formal podem ampliar repertórios e estimular o interesse pela linguagem. A articulação entre diferentes espaços educativos fortalece o processo de alfabetização.



A análise das práticas pedagógicas inclusivas revela a necessidade de constante reinvenção do fazer docente. Narciso e Santana (2025) apontam que a educação contemporânea exige metodologias inovadoras e sensíveis às transformações sociais. No contexto do autismo, essa exigência se intensifica diante da diversidade de perfis.



A alfabetização de estudantes com TEA nos níveis de suporte 1, 2 e 3 demanda um compromisso ético, pedagógico e político com a inclusão. Ischkanian e Ischkanian (2026) apresentam o Método de Portfólios Educacionais como estratégia que valoriza trajetórias individuais e promove a autonomia. A construção de caminhos inclusivos passa pelo reconhecimento da singularidade como potência educativa.

### 2.3. A ALFABETIZAÇÃO DO ESTUDANTE (TEA) NÍVEL DE SUPORTE 1

A alfabetização de estudantes com Transtorno do Espectro Autista em nível de suporte 1 exige uma compreensão aprofundada das singularidades cognitivas, comunicacionais e sociais que caracterizam esse público. Trata-se de um processo que transcende a mera decodificação de signos linguísticos, envolvendo a construção de sentidos em contextos interativos e culturalmente situados. Conforme propõe Soares (2017), a alfabetização deve ser entendida como prática social, o que implica reconhecer o sujeito como participante ativo na produção de significados.

A especificidade do nível de suporte 1 reside na relativa autonomia do estudante, embora persistam desafios relacionados à flexibilidade cognitiva, à pragmática da linguagem e à compreensão de nuances sociais. Vigotsky (2000) destaca que o desenvolvimento da linguagem está intrinsecamente ligado à mediação social, o que reforça a necessidade de práticas pedagógicas que privilegiem a interação significativa. Nesse cenário, a alfabetização assume contornos dinâmicos, exigindo estratégias que articulem cognição, emoção e contexto.

A construção do conhecimento linguístico em estudantes autistas requer abordagens que valorizem seus interesses restritos como ponto de partida pedagógico. Almeida (2025) argumenta que recursos pedagógicos inclusivos devem dialogar com as motivações internas do estudante, ampliando seu engajamento e potencializando a aprendizagem. Tal perspectiva



desloca o foco da limitação para a potencialidade, redefinindo o papel do educador como mediador sensível às singularidades.



O uso de imagens e representações visuais emerge como estratégia potente no processo de alfabetização. Mata et al. (2020) evidenciam que recursos imagéticos facilitam a compreensão e a retenção de informações, especialmente em sujeitos com processamento visual privilegiado. A integração entre linguagem verbal e visual amplia as possibilidades de acesso ao conteúdo, favorecendo a construção de significados mais estáveis.

A segmentação de tarefas em etapas menores constitui prática essencial para a promoção da autonomia. Tonini (2005) aponta que a complexidade excessiva pode gerar bloqueios cognitivos, sendo necessário decompor atividades em unidades manejáveis. Essa organização



favorece a previsibilidade e reduz a ansiedade, elementos fundamentais para a aprendizagem de estudantes autistas.

A valorização do reforço positivo desempenha papel central na consolidação de habilidades emergentes. Ischkanian et al. (2025) destacam que o reconhecimento imediato de conquistas fortalece circuitos motivacionais e amplia a disposição para novas aprendizagens. O elogio, quando contextualizado e autêntico, atua como elemento estruturante do processo educativo.



A persistência pedagógica revela-se indispensável diante das especificidades do desenvolvimento autista. Carvalho (2025) enfatiza que o ritmo de aprendizagem pode demandar maior tempo de exposição e repetição, sem que isso signifique incapacidade. A continuidade das práticas, associada à observação sensível, permite ajustes que respeitam o tempo do estudante.

A generalização de habilidades constitui um dos maiores desafios na alfabetização de estudantes com TEA. Demo (2026) ressalta que a transferência de aprendizagens para diferentes contextos requer planejamento intencional e diversificação de experiências. A repetição em ambientes variados contribui para a consolidação funcional do conhecimento.

A interação social mediada por atividades lúdicas favorece o desenvolvimento da linguagem. Ischkanian (2018) evidencia que o brincar constitui espaço privilegiado para a experimentação simbólica e a construção de significados compartilhados. A alfabetização, nesse contexto, ganha dimensão relacional, ultrapassando a lógica individualista.

A autorregulação emocional emerge como competência fundamental para o engajamento nas atividades de leitura e escrita. Nepomuceno e Pavanati (2023) indicam que estratégias de regulação contribuem para a estabilidade atencional e para a gestão de frustrações. O ensino dessas habilidades deve ocorrer de forma integrada ao currículo.

A previsibilidade das rotinas escolares oferece segurança e favorece a organização cognitiva. Silva (2026) aponta que ambientes estruturados reduzem a sobrecarga sensorial e facilitam a compreensão das demandas. A clareza nas expectativas permite que o estudante se concentre nos objetivos de aprendizagem.

A comunicação funcional deve ser estimulada em múltiplas modalidades. Neta (2025) destaca a importância de sistemas alternativos e aumentativos de comunicação como instrumentos de inclusão linguística. A ampliação das formas de expressão contribui para a participação ativa do estudante.

A inclusão social no ambiente escolar constitui dimensão indissociável da alfabetização. Ischkanian (2025) defende que a convivência com pares favorece o desenvolvimento de competências sociais e linguísticas. A escola deve promover espaços de interação que valorizem a diversidade.

O pensamento computacional desplugado apresenta-se como recurso inovador no desenvolvimento da lógica linguística. Azevedo (2025) propõe atividades que estimulam a decomposição e a organização sequencial, habilidades essenciais para a alfabetização. A articulação entre linguagem e lógica amplia horizontes pedagógicos.

A integração de tecnologias educacionais potencializa o acesso ao conhecimento. Cabral et al. (2025) destacam que ferramentas digitais podem ser adaptadas às necessidades

específicas, promovendo inclusão efetiva. O uso consciente dessas tecnologias exige formação docente qualificada.

A atuação interdisciplinar fortalece o processo de alfabetização. Carvalho et al. (2025) evidenciam que a articulação entre diferentes áreas do conhecimento amplia as possibilidades de aprendizagem significativa. A linguagem, nesse contexto, permeia todas as experiências educativas.

A psicopedagogia oferece contribuições relevantes para a compreensão das dificuldades de aprendizagem. Carvalho (2025) ressalta a importância da avaliação contínua e da intervenção personalizada. O olhar clínico complementa a prática pedagógica, enriquecendo o processo formativo.

A neurodiversidade constitui paradigma fundamental para a educação inclusiva. Ischkanian (2025) propõe uma abordagem que valoriza as diferenças como expressões legítimas da condição humana. A alfabetização deve respeitar essa diversidade, evitando padronizações excludentes.

A formação docente emerge como elemento estratégico para a efetivação de práticas inclusivas. Narciso e Santana (2025) defendem a necessidade de atualização constante, articulando teoria e prática. O professor torna-se agente de transformação no contexto educacional.

A utilização de metodologias ativas favorece o protagonismo do estudante. Belchior et al. (2025) destacam que estratégias participativas estimulam o pensamento crítico e a autonomia. A alfabetização, nesse cenário, assume caráter investigativo.

A articulação entre cultura e linguagem amplia o repertório simbólico do estudante. Freitas (2025) enfatiza a importância de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade cultural. A linguagem escrita torna-se espaço de expressão identitária.

A ética no uso de tecnologias educacionais constitui aspecto relevante na contemporaneidade. Carvalho (2025) problematiza questões relacionadas à privacidade e ao uso responsável de dados. A alfabetização digital deve ser acompanhada de reflexão crítica.

A aprendizagem significativa depende da conexão entre novos conhecimentos e experiências prévias. Ischkanian et al. (2025) destacam a importância de contextualizar o ensino, promovendo relações cognitivas consistentes. O estudante constrói sentido a partir de sua realidade.

A ludicidade configura-se como elemento estruturante do processo educativo. Viana et al. (2026) evidenciam que atividades artísticas e expressivas favorecem a construção de conhecimentos. A alfabetização ganha dimensão estética e sensível.

A psicomotricidade contribui para o desenvolvimento da escrita. Querino (2025) aponta que habilidades motoras influenciam diretamente a produção gráfica. O corpo participa ativamente da construção da linguagem.

A educação inclusiva exige compromisso institucional e político. Fávero e Centenaro (2019) destacam a necessidade de políticas públicas que garantam acesso e permanência. A alfabetização deve ser concebida como direito fundamental.

A pesquisa científica oferece subsídios para a prática pedagógica. Galvão e Ricarte (2019) ressaltam a importância da revisão sistemática na construção do conhecimento. O professor pesquisador amplia sua capacidade de intervenção.

A avaliação formativa permite acompanhar o desenvolvimento do estudante de forma contínua. Creswell (2021) enfatiza a importância de instrumentos diversificados e contextualizados. A alfabetização torna-se processo em constante construção.

A linguagem escrita constitui ferramenta de participação social. Vigotsky (2000) aponta que a internalização de signos amplia as possibilidades de interação. O estudante autista deve ser reconhecido como sujeito de linguagem.

A inclusão não se limita ao acesso físico, mas envolve participação efetiva. Silva et al. (2009) destacam que práticas pedagógicas devem considerar as especificidades dos estudantes. A alfabetização inclusiva requer sensibilidade e intencionalidade.

A construção de ambientes acolhedores favorece o desenvolvimento emocional. Ischkanian et al. (2025) defendem práticas baseadas na empatia e no respeito. O vínculo afetivo sustenta o processo de aprendizagem.

A alfabetização de estudantes com TEA nível de suporte 1 revela a complexidade do fenômeno educativo. Soares (2017) propõe uma abordagem que integra linguagem e sociedade. O desafio consiste em construir práticas que reconheçam a singularidade sem perder de vista a coletividade.

*Atividade: associação entre imagem e palavra. Como trabalhar: apresentar figuras do cotidiano do estudante acompanhadas de palavras escritas, incentivando a correspondência visual e verbal, com repetição orientada e mediação dialogada.*

*Atividade: leitura de cartões ilustrados. Como trabalhar: utilizar cartões com imagens e palavras simples, promovendo a leitura guiada e estimulando a nomeação espontânea.*

*Atividade: montagem de palavras com letras móveis. Como trabalhar: oferecer letras manipuláveis para que o estudante construa palavras a partir de imagens, favorecendo a consciência fonológica e visual.*



*Atividade: jogo da memória com palavras e figuras. Como trabalhar: organizar pares de cartas com imagem e palavra correspondente, estimulando atenção, memória e associação simbólica.*

*Atividade: sequência lógica de imagens para formação de histórias. Como trabalhar: apresentar cenas em ordem embaralhada e orientar o estudante a organizá-las, promovendo a construção narrativa oral e escrita.*

*Atividade: leitura compartilhada de livros ilustrados. Como trabalhar: realizar leitura mediada com pausas para perguntas, incentivando a interpretação e a participação ativa.*

*Atividade: completar palavras com apoio visual. Como trabalhar: apresentar palavras incompletas associadas a imagens, estimulando o preenchimento com letras ou sílabas faltantes.*

*Atividade: caça-palavras com imagens como pistas. Como trabalhar: associar figuras às palavras escondidas, facilitando a identificação por pistas visuais.*

*Atividade: produção de listas funcionais. Como trabalhar: incentivar a escrita de listas relacionadas ao cotidiano, como objetos escolares ou alimentos.*

*Atividade: escrita do próprio nome. Como trabalhar: oferecer modelos visuais e atividades de traçado para reconhecimento e autonomia na escrita.*

*Atividade: ditado com apoio de imagens. Como trabalhar: apresentar figuras e solicitar a escrita das palavras correspondentes, reduzindo a abstração.*

*Atividade: identificação de letras iniciais. Como trabalhar: explorar palavras conhecidas e destacar o som e a grafia inicial com apoio visual.*

*Atividade: bingo de letras e palavras. Como trabalhar: utilizar cartelas ilustradas, promovendo reconhecimento e reforço positivo.*

*Atividade: formação de frases com cartões. Como trabalhar: organizar palavras embaralhadas para construção de frases simples com sentido.*

*Atividade: leitura de rótulos e embalagens. Como trabalhar: trazer elementos reais do cotidiano para leitura funcional.*

*Atividade: pareamento entre palavra e objeto concreto. Como trabalhar: apresentar objetos físicos e solicitar a correspondência com palavras escritas.*

*Atividade: produção de legendas para imagens. Como trabalhar: incentivar a escrita de pequenas descrições para figuras apresentadas.*

*Atividade: reconto de histórias. Como trabalhar: solicitar que o estudante narre oralmente e registre partes da história com apoio.*

*Atividade: jogos de rimas simples. Como trabalhar: utilizar palavras com sons semelhantes para desenvolver percepção fonológica.*

*Atividade: classificação de palavras por categorias. Como trabalhar: agrupar palavras por temas, estimulando organização cognitiva.*

*Atividade: escrita espontânea com apoio visual. Como trabalhar: oferecer imagens como estímulo para produção livre de palavras.*

*Atividade: uso de recursos digitais educativos. Como trabalhar: utilizar aplicativos interativos com foco em leitura e escrita.*

*Atividade: leitura de placas e sinais. Como trabalhar: explorar o ambiente escolar para identificar palavras funcionais.*

*Atividade: completar frases com banco de palavras. Como trabalhar: oferecer opções para que o estudante selecione e complete enunciados.*

*Atividade: produção de diário ilustrado. Como trabalhar: incentivar registros diários com desenhos e palavras simples.*

*Atividade: leitura de histórias em quadrinhos. Como trabalhar: explorar balões de fala e sequência narrativa visual.*

*Atividade: organização de sílabas para formar palavras. Como trabalhar: apresentar sílabas móveis para construção de vocábulos.*

*Atividade: exploração do alfabeto móvel. Como trabalhar: permitir manipulação livre para reconhecimento das letras.*

*Atividade: escrita de bilhetes simples. Como trabalhar: propor situações comunicativas reais para produção escrita.*

*Atividade: leitura guiada com perguntas. Como trabalhar: estimular compreensão por meio de questionamentos objetivos.*

*Atividade: identificação de sons iniciais. Como trabalhar: associar fonemas às palavras conhecidas.*

*Atividade: uso de pictogramas. Como trabalhar: apoiar a comunicação com símbolos visuais estruturados.*

*Atividade: produção de cartazes temáticos. Como trabalhar: criar painéis com palavras-chave e imagens.*

*Atividade: leitura de músicas simples. Como trabalhar: utilizar repetição e ritmo para facilitar memorização.*

*Atividade: completar lacunas em textos curtos. Como trabalhar: propor textos simples com palavras ausentes.*

*Atividade: escrita de nomes de colegas. Como trabalhar: utilizar listas da turma como referência.*

*Atividade: associação entre fonema e grafema. Como trabalhar: trabalhar sons e letras de forma integrada.*

*Atividade: leitura de histórias personalizadas. Como trabalhar: incluir o nome do estudante para aumentar o engajamento.*

*Atividade: correspondência entre sílabas e imagens. Como trabalhar: associar partes das palavras a representações visuais.*

*Atividade: construção de frases com sequência lógica. Como trabalhar: organizar ideias com apoio de imagens.*

*Atividade: leitura de instruções simples. Como trabalhar: propor tarefas com comandos escritos curtos.*

*Atividade: identificação de palavras em textos. Como trabalhar: destacar vocábulos conhecidos em pequenos textos.*

*Atividade: uso de quadro de rotina. Como trabalhar: organizar atividades com palavras e imagens.*

*Atividade: escrita de palavras de interesse. Como trabalhar: explorar temas preferidos do estudante.*

*Atividade: completar palavras com letras faltantes. Como trabalhar: estimular atenção à estrutura das palavras.*

*Atividade: leitura de histórias digitais. Como trabalhar: utilizar recursos interativos para ampliar o interesse.*

*Atividade: produção de textos coletivos. Como trabalhar: construir narrativas em grupo com mediação.*

*Atividade: separação silábica com apoio visual. Como trabalhar: dividir palavras em partes com recursos concretos.*

*Atividade: escrita com traçado pontilhado. Como trabalhar: desenvolver coordenação motora e reconhecimento gráfico.*

*Atividade: revisão de palavras aprendidas. Como trabalhar: utilizar jogos e dinâmicas para reforço contínuo.*

A reflexão crítica sobre práticas pedagógicas possibilita avanços significativos. Narciso e Santana (2025) indicam que a inovação emerge da problematização constante. A alfabetização inclusiva demanda compromisso ético e intelectual contínuo.

## **2.4. A ALFABETIZAÇÃO DO ESTUDANTE (TEA) NÍVEL DE SUPORTE 2**

A alfabetização de estudantes com Transtorno do Espectro Autista no nível de suporte 2 exige uma compreensão ampliada das singularidades cognitivas, comunicacionais e sensoriais que atravessam o processo de aprendizagem. Esse grupo apresenta necessidades educacionais mais evidentes, demandando mediações pedagógicas consistentes e intencionais. Conforme destaca Almeida (2025), a organização de recursos pedagógicos acessíveis e

adaptados constitui elemento central para garantir a participação efetiva desses estudantes no ambiente escolar. A alfabetização, nesse contexto, ultrapassa a decodificação de símbolos e assume caráter relacional, funcional e significativo.

A construção da linguagem escrita em estudantes com suporte moderado requer intervenções sistematizadas que considerem o ritmo individual e a necessidade de apoio contínuo. Vigotsky (2000) aponta que o desenvolvimento ocorre por meio da mediação social, sendo imprescindível a presença de um outro mais experiente que organize as experiências de aprendizagem. Nesse cenário, o docente atua como mediador ativo, estruturando situações que favoreçam a internalização dos signos linguísticos.

A previsibilidade das rotinas pedagógicas desempenha papel estruturante no processo de alfabetização desses estudantes. Segundo Silva (2026), ambientes organizados e com sequências claras reduzem a ansiedade e ampliam a capacidade de engajamento nas atividades propostas. A estabilidade das práticas didáticas contribui para a construção de vínculos com o conhecimento e fortalece a segurança emocional necessária para a aprendizagem.

A utilização de suportes visuais constitui estratégia indispensável para estudantes com TEA nível de suporte 2. Mata et al. (2020) ressaltam que imagens, símbolos e representações gráficas potencializam a compreensão e facilitam a associação entre significante e significado. O uso de cartões ilustrados, pictogramas e objetos concretos permite que o estudante estabeleça conexões mais sólidas com o conteúdo apresentado.

A fragmentação das tarefas em etapas menores favorece a organização cognitiva e a execução das atividades propostas. Tonini (2005) enfatiza que a complexidade das demandas escolares pode gerar bloqueios quando não há adequação metodológica. A divisão de atividades permite que o estudante experimente sucessos progressivos, fortalecendo sua autonomia e motivação.

A comunicação funcional assume centralidade no processo de alfabetização, especialmente quando há limitações na linguagem oral. Demo (2026) discute a relevância da Comunicação Aumentativa e Alternativa como ferramenta para ampliar as possibilidades expressivas dos estudantes. O uso de pranchas de comunicação, aplicativos e gestos estruturados contribui para o desenvolvimento da linguagem.

A mediação pedagógica precisa considerar a integração entre diferentes áreas do conhecimento, promovendo experiências significativas. Belchior et al. (2025) destacam que metodologias ativas favorecem o pensamento crítico e a participação dos estudantes. A alfabetização, nesse sentido, pode ser articulada com práticas interdisciplinares que ampliem o repertório cultural e cognitivo.

A incorporação de tecnologias educacionais amplia as possibilidades de ensino e aprendizagem. Cabral et al. (2025) apontam que ferramentas digitais podem ser adaptadas para



atender às necessidades de estudantes atípicos, promovendo acessibilidade e engajamento. Recursos interativos favorecem a aprendizagem multissensorial e estimulam diferentes formas de interação.

O desenvolvimento da motricidade fina constitui aspecto relevante para a aquisição da escrita. Querino (2025) destaca que atividades psicomotoras contribuem para o controle dos movimentos necessários à grafia. Exercícios que envolvem manipulação de objetos, traçados e coordenação manual favorecem a consolidação das habilidades motoras.

A ludicidade emerge como elemento estruturante das práticas pedagógicas voltadas à alfabetização. Ischkanian (2018) enfatiza que o brincar possibilita a construção de significados e a experimentação simbólica. Jogos educativos e atividades lúdicas favorecem a participação ativa e a construção do conhecimento.

A relação entre emoção e aprendizagem revela-se particularmente significativa no contexto do TEA. Ischkanian, Cabral e colaboradores (2025) defendem que o acolhimento emocional fortalece o vínculo pedagógico e amplia as possibilidades de aprendizagem. A construção de um ambiente afetivamente seguro favorece a expressão e o engajamento.

A personalização das práticas pedagógicas torna-se indispensável diante da heterogeneidade do espectro autista. Carvalho (2025) destaca que intervenções individualizadas potencializam o desenvolvimento das habilidades acadêmicas. O reconhecimento das especificidades do estudante orienta a escolha de estratégias mais eficazes.

A avaliação da aprendizagem precisa assumir caráter processual e formativo. Creswell (2021) ressalta a importância da análise contínua dos dados educacionais para orientar intervenções pedagógicas. O acompanhamento sistemático permite ajustes nas estratégias e garante maior efetividade no ensino.

A articulação entre escola e família constitui elemento fundamental para o sucesso do processo de alfabetização. Ischkanian et al. (2025) destacam que a participação familiar fortalece a continuidade das práticas pedagógicas no cotidiano do estudante. A parceria entre os diferentes contextos amplia as oportunidades de aprendizagem.

A inclusão escolar exige práticas pedagógicas que reconheçam a diversidade como princípio estruturante. Silva (2025) defende que a educação inclusiva promove o desenvolvimento integral dos estudantes. A alfabetização, nesse cenário, deve ser concebida como direito fundamental e instrumento de cidadania.

A abordagem multissensorial favorece a construção do conhecimento em estudantes com TEA. Nepomuceno e Pavanati (2023) apontam que a integração de estímulos visuais, táteis e auditivos potencializa a aprendizagem. A diversificação das experiências amplia as possibilidades de compreensão.

O pensamento computacional pode ser incorporado como estratégia pedagógica inovadora. Azevedo (2025) destaca que atividades que envolvem lógica e decomposição de problemas favorecem o desenvolvimento cognitivo. Essas práticas contribuem para a organização do pensamento e a resolução de desafios.

A ética no uso das tecnologias educacionais precisa ser considerada no contexto da inclusão. Carvalho (2026) discute os desafios relacionados à proteção de dados e ao uso responsável das ferramentas digitais. A implementação de tecnologias deve respeitar os direitos dos estudantes.

A alfabetização também se relaciona com a construção da identidade cultural. Freitas (2025) enfatiza a importância de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade cultural. A inserção de conteúdos que dialoguem com diferentes realidades amplia o sentido da aprendizagem.

A organização do espaço físico influencia diretamente o processo educativo. Carvalho (2026) destaca que ambientes estruturados favorecem a concentração e o engajamento. A disposição dos materiais e a clareza visual contribuem para a autonomia do estudante.

A mediação docente exige formação continuada e reflexão crítica sobre a prática pedagógica. Narciso e Santana (2025) ressaltam a importância da atualização profissional para enfrentar os desafios contemporâneos da educação. O desenvolvimento de competências pedagógicas amplia a qualidade do ensino.

A interdisciplinaridade amplia as possibilidades de aprendizagem significativa. Oliveira et al. (2025) defendem a integração entre diferentes áreas do conhecimento como estratégia para promover o desenvolvimento integral. A alfabetização pode ser enriquecida por múltiplas perspectivas.

A utilização de portfólios educacionais constitui estratégia relevante para acompanhar o desenvolvimento do estudante. Ischkanian e Ischkanian (2026) destacam que o método SHDI permite registrar avanços e identificar necessidades. Esse recurso favorece a reflexão sobre o processo de aprendizagem.

A promoção da autonomia deve orientar as práticas pedagógicas. Tonini (2005) ressalta que a independência funcional contribui para a inclusão social. A alfabetização, nesse sentido, deve possibilitar o uso da linguagem em contextos reais.

A interação social desempenha papel fundamental no desenvolvimento da linguagem. Vigotsky (2000) destaca que o aprendizado ocorre nas relações sociais. A criação de oportunidades de interação favorece a construção do conhecimento.

A adaptação curricular torna-se necessária para garantir o acesso ao conhecimento. Fávero e Centenaro (2019) apontam que ajustes pedagógicos possibilitam a inclusão efetiva. A flexibilização do currículo respeita as necessidades individuais.

A motivação do estudante influencia diretamente o processo de aprendizagem. Evangelista (2025) destaca que ambientes estimulantes favorecem o engajamento. Estratégias que valorizam interesses pessoais ampliam a participação.

A alfabetização deve ser compreendida como processo contínuo e dinâmico. Soares (2017) discute a complexidade dos métodos de ensino da leitura e escrita. A construção do conhecimento ocorre de forma gradual e contextualizada.

A formação docente precisa contemplar a diversidade e a inclusão. Silva (2009) ressalta a importância da pesquisa na formação de professores. O conhecimento científico orienta práticas pedagógicas mais eficazes.

A utilização de recursos naturais pode enriquecer o processo educativo. Carvalho (2025) destaca a natureza como espaço de aprendizagem. Experiências ao ar livre ampliam o repertório sensorial.

A educação inclusiva exige compromisso ético e político com a equidade. Ischkanian (2026) enfatiza a promoção da cidadania como princípio fundamental. A alfabetização representa instrumento de transformação social.

A construção do conhecimento deve considerar a singularidade de cada estudante. Almeida (2025) reforça a importância de práticas pedagógicas inclusivas. O reconhecimento das diferenças fortalece a aprendizagem.

*Atividade: Pareamento de figuras e palavras. Como trabalhar: Apresente cartões com imagens e palavras correspondentes, estimulando o estudante a fazer associações visuais com apoio verbal e reforço positivo imediato.*

*Atividade: Identificação de letras com objetos concretos. Como trabalhar: Utilize letras móveis junto a objetos reais para que o estudante relacione o som inicial ao objeto apresentado.*

*Atividade: Sequência de histórias com figuras. Como trabalhar: Organize cartões ilustrados em ordem lógica, incentivando a construção de narrativas simples com apoio do mediador.*

*Atividade: Montagem de palavras com letras móveis. Como trabalhar: Ofereça letras destacáveis para formar palavras conhecidas, com modelagem inicial e retirada gradual de ajuda.*

*Atividade: Leitura de imagens com descrição oral. Como trabalhar: Apresente imagens e incentive o estudante a descrever o que vê, utilizando perguntas guiadas.*

*Atividade: Associação som-letra. Como trabalhar: Trabalhe fonemas com apoio visual e auditivo, repetindo sons e relacionando-os às letras.*

*Atividade: Jogo da memória com letras e figuras. Como trabalhar: Crie pares entre letras e imagens correspondentes, estimulando atenção e memória.*

*Atividade: Escrita guiada com apoio visual. Como trabalhar: Utilize modelos tracejados e imagens para apoiar a escrita inicial de palavras.*

*Atividade: Reconhecimento do nome próprio. Como trabalhar: Trabalhe o nome do estudante com fichas, crachás e atividades repetitivas de identificação.*

*Atividade: Uso de pranchas de comunicação. Como trabalhar: Disponibilize símbolos visuais para estimular comunicação funcional durante as atividades.*

*Atividade: Construção de frases simples. Como trabalhar: Utilize cartões com palavras e imagens para formar frases com apoio do mediador.*

*Atividade: Leitura compartilhada de livros ilustrados. Como trabalhar: Leia junto ao estudante, apontando palavras e imagens, incentivando participação ativa.*

*Atividade: Atividades com rimas. Como trabalhar: Apresente palavras com sons semelhantes para desenvolver consciência fonológica.*

*Atividade: Separação silábica com palmas. Como trabalhar: Bata palmas para cada sílaba das palavras, associando ritmo à linguagem.*

*Atividade: Caça-palavras adaptado com imagens. Como trabalhar: Utilize grades simples com figuras e palavras para reconhecimento visual.*

*Atividade: Identificação de letras no ambiente. Como trabalhar: Explore o espaço escolar identificando letras em placas, objetos e materiais.*

*Atividade: Jogo de encaixe de letras. Como trabalhar: Use brinquedos com encaixe de letras para desenvolver coordenação e reconhecimento.*

*Atividade: Escrita espontânea com apoio. Como trabalhar: Incentive o estudante a escrever livremente, oferecendo suporte quando necessário.*

*Atividade: Uso de tecnologia assistiva. Como trabalhar: Utilize aplicativos com, imagens e feedback imediato para reforçar a aprendizagem.*

*Atividade: Ditado com apoio visual. Como trabalhar: Dite palavras enquanto apresenta imagens correspondentes.*

*Atividade: Classificação de palavras por categorias. Como trabalhar: Separe palavras por temas, como alimentos ou animais, com apoio visual.*

*Atividade: Leitura de listas simples. Como trabalhar: Trabalhe listas do cotidiano, como compras, com imagens associadas.*

*Atividade: Jogo de completar palavras. Como trabalhar: Ofereça palavras incompletas para o estudante preencher com letras.*

*Atividade: Associação palavra-imagem em sequência. Como trabalhar: Relacione várias imagens com palavras em ordem lógica.*

*Atividade: Uso de histórias sociais. Como trabalhar: Crie narrativas curtas para ensinar linguagem funcional e contextualizada.*



*Atividade: Escrita com massinha. Como trabalhar: Modele letras com massinha para reforço sensorial.*

*Atividade: Pintura de letras. Como trabalhar: Utilize tinta para contornar letras, promovendo reconhecimento visual e motor.*

*Atividade: Jogo de bingo de letras. Como trabalhar: Sorteie letras e peça que o estudante identifique em sua cartela.*

*Atividade: Leitura de palavras familiares. Como trabalhar: Trabalhe palavras do cotidiano do estudante para maior significado.*

*Atividade: Montagem de frases com figuras. Como trabalhar: Combine imagens para formar ideias e frases simples.*

*Atividade: Identificação de sons iniciais. Como trabalhar: Apresente objetos e destaque o som inicial de cada palavra.*

*Atividade: Reconto de histórias. Como trabalhar: Incentive o estudante a recontar histórias com apoio visual.*

*Atividade: Jogo de correspondência auditiva. Como trabalhar: Associe sons a imagens correspondentes.*

*Atividade: Escrita em areia ou farinha. Como trabalhar: Permita que o estudante trace letras com os dedos em superfícies sensoriais.*

*Atividade: Leitura com apoio gestual. Como trabalhar: Utilize gestos para reforçar o significado das palavras.*

*Atividade: Sequência de letras do alfabeto. Como trabalhar: Organize letras em ordem com suporte visual.*

*Atividade: Uso de músicas alfabetizadoras. Como trabalhar: Trabalhe letras e sons por meio de canções repetitivas.*

*Atividade: Associação de palavras com ações. Como trabalhar: Relacione verbos a movimentos corporais.*

*Atividade: Jogo de ordenar palavras. Como trabalhar: Organize palavras para formar frases simples.*

*Atividade: Reconhecimento de sílabas. Como trabalhar: Apresente blocos silábicos para formação de palavras.*

*Atividade: Leitura de cartazes ilustrados. Como trabalhar: Utilize materiais visuais fixos na sala para reforço constante.*

*Atividade: Escrita com apoio pontilhado. Como trabalhar: Forneça modelos tracejados para treino motor e visual.*

*Atividade: Identificação de palavras em textos curtos. Como trabalhar: Destaque palavras-chave em pequenos textos.*

*Atividade: Jogo de perguntas e respostas com imagens. Como trabalhar: Estimule compreensão e linguagem com apoio visual.*

*Atividade: Formação de palavras com sílabas móveis. Como trabalhar: Combine sílabas para construir palavras conhecidas.*

*Atividade: Leitura funcional de sinais. Como trabalhar: Trabalhe placas e símbolos do cotidiano.*

*Atividade: Associação de letras maiúsculas e minúsculas. Como trabalhar: Relacione diferentes formas da mesma letra.*

*Atividade: Escrita de palavras com apoio de imagens. Como trabalhar: Utilize figuras como estímulo para produção escrita.*

*Atividade: Jogo de completar frases com figuras. Como trabalhar: Insira imagens em frases incompletas para compreensão.*

*Atividade: Exploração de livros sensoriais. Como trabalhar: Utilize materiais táteis para estimular leitura e interesse.*

*Atividade: Interação em jogos de turno. Como trabalhar: Promova comunicação e linguagem em atividades compartilhadas.*



A alfabetização de estudantes com TEA nível de suporte 2 revela a necessidade de práticas pedagógicas inovadoras e sensíveis às especificidades do desenvolvimento humano. A articulação entre teoria e prática possibilita a construção de caminhos educacionais mais justos e efetivos.

#### **2.4.1. Os portfólios SHDI constituem um eixo estruturante para a alfabetização**

A utilização dos portfólios no Método SHDI constitui um eixo estruturante para a alfabetização de estudantes com Transtorno do Espectro Autista, especialmente por transformar o processo pedagógico em um percurso visível, documentado e progressivo. A proposta desenvolvida por Simone Helen Drumond Ischkanian desloca o foco da avaliação tradicional para uma perspectiva processual, na qual cada produção do estudante se torna evidência concreta de aprendizagem. Segundo Ischkanian e Ischkanian (2026), o portfólio não apenas registra avanços, mas orienta intervenções pedagógicas individualizadas.

A importância dos portfólios SHDI reside na possibilidade de tornar tangível aquilo que, em muitos casos, permanece invisível em avaliações padronizadas. Crianças, jovens e adultos com TEA frequentemente apresentam trajetórias não lineares de aprendizagem, exigindo instrumentos capazes de captar pequenas conquistas significativas. Segundo Ischkanian (2014), o desenvolvimento da escrita ocorre em estágios singulares, o que demanda acompanhamento contínuo e sensível às particularidades do aprendiz.

O portfólio, nesse contexto, reúne produções vinculadas ao cotidiano e aos interesses do indivíduo, fortalecendo vínculos cognitivos e afetivos com o processo de alfabetização. Segundo Ischkanian et al. (2025), a integração entre experiências concretas e registros pedagógicos amplia a retenção do conhecimento e favorece a autonomia.

A eficácia do método também se evidencia na articulação entre múltiplas linguagens, incluindo elementos visuais, táteis e simbólicos. O uso de imagens, desenhos, colagens e registros escritos permite que estudantes com diferentes perfis comunicativos expressem suas compreensões. Segundo Ischkanian (2018), o brincar e a experimentação constituem caminhos legítimos para a construção do pensamento e da linguagem.

O portfólio SHDI atua como instrumento de mediação entre professor, estudante e família, promovendo uma comunicação contínua e colaborativa. Ao compartilhar as produções, os responsáveis passam a compreender melhor o processo de aprendizagem e podem reforçar estratégias no ambiente doméstico. Segundo Ischkanian et al. (2025), a parceria entre escola e família potencializa resultados educacionais em contextos inclusivos.

A evidência de que esse material contribuiu para a alfabetização de pessoas com TEA encontra-se na sistematização de práticas pedagógicas acumuladas ao longo de anos de atuação. O método não se limita a propostas teóricas, mas apresenta registros concretos de evolução dos estudantes. Segundo Ischkanian e Ischkanian (2026), o acompanhamento contínuo por portfólios permite identificar avanços progressivos na leitura e na escrita.

O processo de alfabetização inovadora proposto pelo SHDI inicia-se com uma etapa diagnóstica aprofundada, na qual se observam habilidades comunicativas, interesses e formas de interação do estudante. Esse levantamento inicial orienta a seleção de atividades e materiais,

garantindo pertinência pedagógica. Segundo Ischkanian et al. (2025), o conhecimento do perfil do aprendiz constitui condição essencial para intervenções eficazes.

Na sequência, ocorre a organização do ambiente estruturado, elemento fundamental para estudantes com TEA. O espaço físico e temporal é planejado de modo a reduzir estímulos excessivos e promover previsibilidade. Segundo Ischkanian (2025), ambientes organizados contribuem para a regulação emocional e facilitam o engajamento nas atividades propostas.

O terceiro passo envolve a introdução de atividades multissensoriais, que combinam estímulos visuais, auditivos e táteis. Essa abordagem amplia as possibilidades de aprendizagem ao considerar diferentes canais de processamento cognitivo. Segundo Ischkanian et al. (2025), práticas multissensoriais favorecem a consolidação de habilidades iniciais de leitura e escrita.

A construção do portfólio ocorre de maneira contínua, com registro sistemático das produções do estudante. Cada atividade realizada é documentada, permitindo acompanhar a evolução ao longo do tempo. Segundo Ischkanian e Ischkanian (2026), esse processo transforma o portfólio em uma narrativa pedagógica individual.

À mediação docente qualificada, na qual o professor intervém de forma intencional, oferecendo suporte ajustado às necessidades do estudante. A atuação do educador envolve a criação de estratégias personalizadas. Segundo Ischkanian et al. (2025), o acompanhamento interdisciplinar fortalece os resultados educacionais.

A etapa seguinte contempla o reforço positivo, elemento que contribui para a motivação e a permanência do estudante nas atividades. O reconhecimento das conquistas fortalece a autoestima e o interesse pela aprendizagem. Segundo Ischkanian et al. (2025), o reforço adequado impacta diretamente o engajamento educacional.

A generalização das habilidades constitui outro componente fundamental do método. As competências desenvolvidas no ambiente escolar são estimuladas em diferentes contextos. Segundo Ischkanian (2025), a aprendizagem se consolida quando o estudante consegue aplicá-la em situações reais.

O acompanhamento contínuo permite ajustes pedagógicos ao longo do processo. O portfólio funciona como instrumento de avaliação formativa, orientando decisões didáticas. Segundo Ischkanian e Ischkanian (2026), essa dinâmica promove flexibilidade metodológica.

A integração entre aspectos cognitivos, emocionais e sociais representa um diferencial do método SHDI. A alfabetização é compreendida como parte do desenvolvimento integral do indivíduo. Segundo Ischkanian (2025), a educação inclusiva exige olhar ampliado sobre o sujeito.

O portfólio evidencia progressos pessoais, valorizando trajetórias únicas. Segundo Ischkanian (2014), cada estudante percorre caminhos distintos no desenvolvimento da escrita. A utilização de recursos lúdicos potencializa o interesse do estudante pelas atividades de



alfabetização. Jogos e experiências práticas são incorporados ao portfólio. Segundo Ischkanian (2018), o lúdico constitui elemento estruturante do desenvolvimento infantil.

A interdisciplinaridade integra diferentes áreas do conhecimento em propostas pedagógicas significativas. Essa abordagem amplia a compreensão do mundo. Segundo Ischkanian et al. (2025), práticas integradas enriquecem o processo educativo.

O desenvolvimento da comunicação funcional é outro objetivo central do método. O portfólio registra avanços na expressão verbal, gestual ou alternativa. Segundo Ischkanian et al. (2025), estratégias diversificadas favorecem a comunicação no TEA.

A participação ativa do estudante na construção do portfólio fortalece o protagonismo. O aprendiz reconhece suas produções e desenvolve autonomia. Segundo Ischkanian e Ischkanian (2026), essa participação contribui para o engajamento contínuo.

A formação docente constitui elemento indispensável para a efetividade do método. Professores precisam compreender os princípios da educação inclusiva. Segundo Ischkanian et al. (2025), a qualificação profissional impacta diretamente a prática pedagógica.

O método SHDI dialoga com princípios éticos da inclusão, promovendo equidade e respeito à diversidade. A utilização de portfólios reforça a ideia de que todos podem aprender. Segundo Ischkanian (2025), a inclusão é um direito fundamental.

A articulação com profissionais da saúde amplia as possibilidades de intervenção. O trabalho interdisciplinar contribui para estratégias mais consistentes. Segundo Ischkanian et al. (2025), essa integração potencializa o desenvolvimento do estudante.

O impacto do método se estende para além da alfabetização, alcançando dimensões sociais e emocionais. O estudante amplia sua participação em diferentes contextos. Segundo Ischkanian (2018), o desenvolvimento ocorre de forma integrada.

A documentação sistemática das práticas permite a disseminação do método entre educadores. O portfólio torna-se instrumento de formação pedagógica. Segundo Ischkanian e Ischkanian (2026), o registro contínuo favorece a reflexão docente.

A inovação presente no SHDI reside na combinação entre teoria e prática. O método apresenta propostas aplicáveis ao cotidiano escolar. Segundo Ischkanian et al. (2025), a prática pedagógica precisa ser intencional e estruturada.

A consolidação da alfabetização ocorre de maneira gradual. O portfólio evidencia essa progressão ao longo do tempo. Segundo Ischkanian (2014), o desenvolvimento da escrita é processual e contínuo.

A abordagem proposta contribui para a superação de barreiras na educação de pessoas com TEA. O método oferece caminhos concretos para a inclusão. Segundo Ischkanian (2025), práticas estruturadas produzem resultados significativos.

A relevância dos portfólios SHDI se manifesta na capacidade de transformar o processo educativo em experiência significativa. A alfabetização é construída com base em evidências concretas. Segundo Ischkanian e Ischkanian (2026), o portfólio constitui instrumento essencial nesse processo.

Esse conjunto de elementos revela que o método promove desenvolvimento integral, autonomia e participação social. A educação inclusiva assume caráter transformador. Segundo Ischkanian et al. (2025), práticas fundamentadas garantem avanços consistentes.

A tabela estruturada a partir do Método de Portfólios SHDI não deve ser compreendida apenas como um roteiro técnico, mas como um instrumento pedagógico vivo, dinâmico e profundamente humanizado. Sua importância reside na organização intencional do processo de alfabetização, respeitando o ritmo, as singularidades e os modos próprios de aprendizagem das pessoas com Transtorno do Espectro Autista. Cada etapa descrita no passo a passo não é isolada, mas integrada em um sistema que valoriza evidências concretas de aprendizagem, construídas ao longo do tempo por meio de registros significativos.

O diferencial do método está na centralidade do portfólio como ferramenta de acompanhamento contínuo. Não se trata de acumular atividades, mas de documentar trajetórias, avanços, tentativas e estratégias que revelam como o sujeito aprende. Essa perspectiva rompe com modelos tradicionais que focam apenas no resultado final, permitindo ao educador compreender os processos internos do aprendiz. Ao observar essas evidências, torna-se possível ajustar intervenções com maior precisão, garantindo que o ensino seja realmente acessível e eficaz.

**Tabela 6: Passo a passo para alfabetização de crianças, jovens e adultos com TEA, fundamentada no Método de Portfólios SHDI.**

| <b>Etapas</b>                   | <b>Objetivo</b>                       | <b>Como realizar (Metodologia SHDI)</b>                                    | <b>Evidências no Portfólio</b>             |
|---------------------------------|---------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------|
| Diagnóstico inicial             | Compreender o perfil do estudante     | Observação, entrevistas com família e análise de habilidades comunicativas | Relatórios iniciais, registros descritivos |
| Mapeamento de interesses        | Identificar motivações do estudante   | Levantamento de preferências (objetos, temas, atividades)                  | Lista de interesses, fotos e anotações     |
| Organização do ambiente         | Reduzir ansiedade e estruturar rotina | Espaço previsível, uso de rotinas visuais e organização do tempo           | Fotos do ambiente estruturado              |
| Planejamento individualizado    | Definir objetivos pedagógicos         | Elaboração de plano com metas específicas e adaptadas                      | Plano pedagógico registrado                |
| Introdução de estímulos visuais | Facilitar compreensão                 | Uso de imagens, cartões, figuras e objetos concretos                       | Atividades com imagens anexadas            |

|                                |                                             |                                                          |                                            |
|--------------------------------|---------------------------------------------|----------------------------------------------------------|--------------------------------------------|
| Atividades multissensoriais    | Estimular diferentes canais de aprendizagem | Uso de materiais táteis, auditivos e visuais             | Fotos e produções das atividades           |
| Desenvolvimento da comunicação | Ampliar expressão e compreensão             | Uso de CAA, gestos, fala funcional                       | Registros de interação e evolução          |
| Associação imagem-palavra      | Iniciar processo de leitura                 | Pareamento de figuras com palavras                       | Fichas e exercícios realizados             |
| Consciência fonológica         | Trabalhar sons da linguagem                 | Atividades com rimas, sílabas e fonemas                  | Produções com registros sonoros            |
| Reconhecimento de letras       | Identificar símbolos gráficos               | Uso de letras móveis, jogos e exploração do ambiente     | Atividades com letras registradas          |
| Construção de palavras         | Desenvolver leitura inicial                 | Formação de palavras com apoio visual                    | Palavras construídas no portfólio          |
| Escrita guiada                 | Desenvolver coordenação e escrita           | Uso de tracejados, cópias e apoio visual                 | Folhas de escrita arquivadas               |
| Produção espontânea            | Estimular autonomia                         | Incentivo à escrita livre com mediação                   | Produções autorais do estudante            |
| Leitura funcional              | Aplicar leitura no cotidiano                | Uso de listas, placas e materiais reais                  | Registros de leitura prática               |
| Uso do lúdico                  | Engajar o estudante                         | Jogos, brincadeiras e atividades interativas             | Fotos e descrições das atividades          |
| Mediação pedagógica            | Ajustar intervenções                        | Apoio individualizado do professor                       | Relatórios de acompanhamento               |
| Reforço positivo               | Motivar o aprendizado                       | Elogios, recompensas e reconhecimento                    | Registros de evolução comportamental       |
| Generalização                  | Aplicar habilidades em outros contextos     | Atividades em casa, escola e comunidade                  | Relatos da família e registros externos    |
| Interação social               | Desenvolver habilidades sociais             | Jogos em grupo e atividades cooperativas                 | Fotos e relatos de interação               |
| Avaliação contínua             | Monitorar progresso                         | Análise frequente das produções                          | Comparação de atividades ao longo do tempo |
| Ajustes pedagógicos            | Reorganizar estratégias                     | Revisão do plano conforme necessidade                    | Registros de mudanças metodológicas        |
| Integração família-escola      | Fortalecer parceria                         | Comunicação constante com responsáveis                   | Registros de reuniões e feedbacks          |
| Interdisciplinaridade          | Ampliar aprendizagem                        | Integração com arte, movimento e cotidiano               | Produções diversificadas                   |
| Desenvolvimento emocional      | Trabalhar autorregulação                    | Estratégias de reconhecimento de emoções                 | Registros comportamentais                  |
| Uso de tecnologia assistiva    | Apoiar aprendizagem                         | Aplicativos, recursos digitais e comunicação alternativa | Prints e registros digitais                |
| Consolidação da leitura        | Fortalecer fluência                         | Leitura repetida e contextualizada                       | Registros de leitura progressiva           |

|                           |                             |                                        |                                      |
|---------------------------|-----------------------------|----------------------------------------|--------------------------------------|
| Consolidação da escrita   | Aprimorar produção textual  | Escrita de frases e pequenos textos    | Textos produzidos pelo estudante     |
| Construção de narrativas  | Desenvolver linguagem       | Sequência de histórias com imagens     | Produções narrativas                 |
| Autonomia do estudante    | Promover independência      | Redução gradual de ajuda               | Registros de desempenho independente |
| Revisão do portfólio      | Refletir sobre aprendizagem | Análise conjunta com estudante         | Comparação de evolução               |
| Socialização do portfólio | Valorizar conquistas        | Apresentação para família e comunidade | Exposição de trabalhos               |
| Registro final            | Documentar resultados       | Organização do portfólio completo      | Portfólio consolidado                |

**Fonte: Simone Helen Drumond Ischkanian, 2026.**

Cada etapa da tabela cumpre uma função estratégica. O diagnóstico inicial, por exemplo, não se limita a identificar dificuldades, mas busca reconhecer potencialidades, interesses e formas de comunicação já existentes. Esse olhar amplia as possibilidades pedagógicas e evita práticas padronizadas que desconsideram a individualidade. A partir desse ponto, o planejamento passa a ser personalizado, articulando objetivos claros com estratégias concretas.

A utilização de imagens, objetos concretos e recursos multissensoriais, destacada no método, fortalece a compreensão e a permanência das aprendizagens. Pessoas com TEA frequentemente respondem melhor a estímulos visuais e táteis, o que torna essas estratégias essenciais para a construção do conhecimento. O portfólio registra essas experiências, permitindo visualizar quais recursos foram mais eficazes e como o estudante respondeu a cada proposta.



A divisão das tarefas em etapas pequenas, também presente na tabela, revela uma compreensão aprofundada sobre o funcionamento cognitivo no autismo. Ao fragmentar atividades complexas, reduz-se a sobrecarga cognitiva e aumenta-se a possibilidade de sucesso.



Cada pequena conquista registrada no portfólio ganha valor pedagógico, pois demonstra progresso real, ainda que gradual.

A tabela orienta momentos específicos para valorização das conquistas, o que contribui para o engajamento e a motivação do estudante. O portfólio, nesse contexto, funciona como um espelho do progresso, permitindo que o próprio aprendiz, a família e os educadores reconheçam avanços que muitas vezes passam despercebidos no cotidiano.

A construção de rotinas estruturadas, indicada no método, favorece a previsibilidade e reduz a ansiedade. O portfólio registra essas rotinas, possibilitando ajustes quando necessário e garantindo continuidade no processo educativo. Essa organização é especialmente relevante para estudantes com TEA, que se beneficiam de ambientes previsíveis e bem estruturados.

A promoção da comunicação funcional aparece como um eixo central na tabela. O método não restringe a alfabetização à linguagem verbal, mas considera múltiplas formas de expressão, incluindo gestos, imagens e tecnologias assistivas. O portfólio documenta essas formas de comunicação, ampliando a compreensão sobre como o estudante interage com o mundo.

A generalização das habilidades, outro ponto essencial, é cuidadosamente prevista nas etapas. Não basta aprender dentro de um contexto específico; é necessário transferir o conhecimento para diferentes situações. O portfólio permite acompanhar essa transferência, evidenciando quando uma habilidade foi realmente incorporada ao repertório do aprendiz.

A participação da família, integrada ao processo, fortalece a continuidade das práticas educativas. A tabela orienta momentos de diálogo e compartilhamento de estratégias, enquanto o portfólio serve como ponte entre escola e ambiente familiar. Essa parceria amplia as oportunidades de aprendizagem e torna o processo mais consistente.



A alfabetização de pessoas com TEA, quando conduzida com base nesse método, deixa de ser um objetivo distante e passa a ser uma construção possível e concreta. O segredo não está em fórmulas prontas, mas na fidelidade ao processo, na observação cuidadosa e na adaptação constante das estratégias. Cada etapa da tabela representa um compromisso com o desenvolvimento integral do sujeito.

A crença no potencial de aprendizagem é um elemento implícito em todo o método. Quando o educador segue os passos indicados com intencionalidade e sensibilidade, cria condições reais para que a alfabetização aconteça. O portfólio, nesse cenário, não é apenas um registro, mas uma prova concreta de que o aprendizado ocorre, mesmo que em ritmos distintos.

O sucesso, portanto, não deve ser entendido como um resultado padronizado, mas como a capacidade de cada pessoa desenvolver autonomia, comunicação e compreensão do mundo por meio da linguagem. O método de Portfólios SHDI oferece um caminho estruturado para isso, fundamentado em práticas inclusivas e evidências pedagógicas consistentes.

A aplicação coerente das etapas transforma o processo educativo em uma experiência significativa, na qual cada avanço é valorizado e cada dificuldade é compreendida como parte do percurso. A alfabetização deixa de ser um desafio intransponível e passa a ser uma possibilidade

concreta, construída com paciência, intencionalidade e compromisso pedagógico.

Quando se acredita no processo e se respeita a singularidade do aprendiz, os resultados emergem de forma consistente. O método demonstra que é possível alfabetizar crianças, jovens e adultos com TEA, desde que o ensino seja estruturado, sensível e fundamentado em evidências reais de aprendizagem.



## 2.5. A ALFABETIZAÇÃO DO ESTUDANTE (TEA) NÍVEL DE SUPORTE 3

A alfabetização de estudantes com Transtorno do Espectro Autista em nível de suporte 3 exige uma reconfiguração profunda das práticas pedagógicas, deslocando o foco de modelos homogêneos para abordagens que reconheçam a complexidade das interações cognitivas, sensoriais e comunicacionais. A intensidade dos apoios necessários não deve ser interpretada como limitação intransponível, mas como indicativo da necessidade de estratégias altamente estruturadas e responsivas. Segundo Almeida (2025), práticas inclusivas eficazes emergem quando o ensino considera as singularidades do sujeito e organiza intervenções que dialogam com suas formas específicas de perceber e interagir com o mundo.

A compreensão do processo de alfabetização nesse contexto demanda um olhar ampliado sobre linguagem, indo além da decodificação gráfica para incluir formas alternativas de expressão. O desenvolvimento simbólico pode ocorrer por vias não convencionais, exigindo mediações que integrem imagens, gestos e tecnologias assistivas. Segundo Vigotsky (2000), a linguagem se constitui como instrumento cultural mediador do pensamento, o que implica reconhecer múltiplas possibilidades de construção de sentido em sujeitos com trajetórias neurodivergentes.

A organização do ambiente educativo assume papel estruturante na aprendizagem de estudantes com suporte intensivo. Espaços previsíveis, rotinas visuais e delimitação clara de atividades contribuem para a redução de estímulos desorganizadores. Segundo Demo (2026), a ausência de estrutura adequada pode comprometer significativamente o acesso ao conhecimento, especialmente quando há necessidade de suportes contínuos e personalizados.

A utilização de suportes visuais não se limita a recurso auxiliar, configurando-se como eixo central da mediação pedagógica. Imagens sequenciais, pictogramas e objetos concretos funcionam como pontes entre a experiência sensorial e a representação simbólica. Segundo Mata et al. (2020), o uso de imagens potencializa a compreensão e favorece a retenção de informações, especialmente em contextos de ensino inclusivo.

A fragmentação das tarefas em unidades menores revela uma compreensão refinada sobre o processamento cognitivo em indivíduos com TEA nível 3. Atividades complexas podem gerar bloqueios quando apresentadas de forma global, exigindo decomposição em etapas acessíveis. Segundo Azevedo (2025), a decomposição de tarefas é estratégia fundamental para o desenvolvimento da lógica e da organização mental, mesmo em contextos não digitais.

A mediação docente, nesse cenário, ultrapassa a transmissão de conteúdos, assumindo caráter interpretativo e responsivo. O educador precisa ler sinais sutis, adaptar intervenções em tempo real e construir caminhos alternativos de acesso ao conhecimento. Segundo Carvalho

(2025), a atuação psicopedagógica contribui para identificar potencialidades e reorganizar estratégias de ensino de forma contínua.

A alfabetização de estudantes com suporte intensivo envolve também o reconhecimento da comunicação não verbal como linguagem legítima. Expressões corporais, vocalizações e respostas comportamentais constituem formas de interação que precisam ser interpretadas pedagogicamente. Segundo Silva (2025), tecnologias assistivas ampliam as possibilidades comunicacionais, promovendo acessibilidade e participação ativa no processo educativo.

O papel do portfólio no método SHDI ganha relevância ao registrar microevidências de aprendizagem que, em contextos tradicionais, poderiam ser ignoradas. Cada tentativa, resposta ou interação passa a ser documentada como indicador de desenvolvimento. Segundo Ischkanian e Ischkanian (2026), o método de portfólios permite acompanhar trajetórias de aprendizagem de forma contínua, valorizando processos e não apenas resultados.

A construção da autonomia, ainda que em níveis iniciais, constitui objetivo central da alfabetização. Pequenas conquistas, como reconhecer símbolos ou associar imagens a significados, representam avanços significativos. Segundo Soares (2017), a alfabetização envolve práticas sociais de leitura e escrita, o que exige considerar o uso funcional da linguagem no cotidiano.

A integração entre escola e família torna-se elemento indispensável na consolidação das aprendizagens. A continuidade das estratégias em diferentes ambientes favorece a generalização das habilidades. Segundo Ischkanian et al. (2025), a parceria entre educadores e cuidadores fortalece o enfrentamento de desafios educacionais e amplia as possibilidades de intervenção.

A dimensão emocional não pode ser dissociada do processo de alfabetização. Estados de ansiedade, frustração ou sobrecarga sensorial interferem diretamente na aprendizagem. Segundo Ischkanian, S. H. D. (2025), o acolhimento e a inteligência emocional são fundamentais para criar condições favoráveis ao desenvolvimento educacional.

A ludicidade emerge como estratégia potente na construção do conhecimento. Jogos, brincadeiras e atividades artísticas possibilitam engajamento e expressão. Segundo Ischkanian (2018), o brincar constitui elemento essencial no desenvolvimento infantil, promovendo aprendizagem significativa e interação social.

A incorporação de tecnologias educacionais amplia horizontes pedagógicos, especialmente quando utilizadas de forma crítica e contextualizada. Recursos digitais podem facilitar a comunicação e a organização das atividades. Segundo Cabral et al. (2025), ferramentas digitais atuam como aliadas na aprendizagem de estudantes típicos e atípicos, desde que integradas a práticas pedagógicas intencionais.



A alfabetização em nível de suporte 3 exige persistência e compreensão do tempo como variável pedagógica. O ritmo de aprendizagem não segue padrões lineares, demandando acompanhamento contínuo. Segundo Tonini (2005), dificuldades de aprendizagem requerem intervenções prolongadas e adaptadas às necessidades individuais.

A articulação entre diferentes áreas do conhecimento contribui para uma abordagem mais integrada da alfabetização. Elementos da psicomotricidade, arte e linguagem podem ser combinados em práticas interdisciplinares. Segundo Carvalho et al. (2025), o desenho livre favorece a aprendizagem significativa ao integrar múltiplas dimensões do desenvolvimento.

A formação docente aparece como fator determinante para o sucesso das práticas inclusivas. Professores precisam desenvolver competências específicas para atuar com estudantes que demandam suporte intensivo. Segundo Cabral (2025), o design thinking na formação de professores estimula a criação de soluções inovadoras e centradas no estudante.

A compreensão do autismo como expressão da neurodiversidade redefine perspectivas educacionais. Em vez de buscar normalização, propõe-se valorização das diferenças. Segundo Ischkanian (2025), o movimento da neurodiversidade constitui paradigma ético e político que orienta práticas inclusivas contemporâneas.

A alfabetização, nesse contexto, deve ser concebida como processo de construção de sentido e não apenas aquisição de habilidades técnicas. A linguagem escrita torna-se ferramenta de participação social. Segundo Freitas (2025), práticas pedagógicas podem promover letramento crítico e inclusão social desde os anos iniciais.

A inserção de atividades corporais e psicomotoras contribui para o desenvolvimento global do estudante. O corpo participa ativamente da construção do conhecimento. Segundo Querino (2025), o desenvolvimento motor está diretamente relacionado às capacidades cognitivas e à aprendizagem escolar.

A análise contínua das práticas pedagógicas permite ajustes e refinamentos constantes. O uso de metodologias científicas contribui para a sistematização das intervenções. Segundo Creswell (2021), pesquisas educacionais podem integrar abordagens qualitativas e quantitativas para compreender fenômenos complexos.

A alfabetização de estudantes com TEA nível 3 revela desafios que exigem inovação e compromisso ético. Cada avanço representa conquista significativa no percurso educacional. Segundo Narciso e Santana (2025), novas metodologias são necessárias para responder às demandas contemporâneas da educação.

A construção de ambientes inclusivos envolve também aspectos legais e de garantia de direitos. A educação deve assegurar acesso equitativo ao conhecimento. Segundo Ischkanian, S. H. D. (2026), a inclusão social está diretamente relacionada à promoção da cidadania e igualdade de oportunidades.

A mediação pedagógica precisa considerar a diversidade cultural e social dos estudantes. Contextos específicos influenciam o processo de aprendizagem. Segundo Freitas (2026), a valorização de saberes culturais contribui para uma educação mais inclusiva e significativa.

A alfabetização de estudantes com suporte intensivo exige sensibilidade para reconhecer formas alternativas de participação. O silêncio, muitas vezes, carrega significados que precisam ser interpretados. Segundo Evangelista (2025), ambientes inclusivos devem acolher diferentes formas de expressão e interação.

A construção do conhecimento ocorre em interação com o meio social e cultural. A aprendizagem não é processo isolado, mas relacional. Segundo Vigotsky (2000), o desenvolvimento cognitivo se dá por meio de interações mediadas, o que reforça a importância do contexto educacional.

A utilização de portfólios como instrumento pedagógico permite visualizar trajetórias de aprendizagem de forma concreta. Registros contínuos revelam progressos que poderiam passar despercebidos. Segundo Ischkanian e Ischkanian (2026), o método SHDI organiza evidências que sustentam práticas inclusivas eficazes.

A alfabetização, quando conduzida com base em princípios inclusivos, transforma-se em processo de emancipação. O acesso à linguagem amplia possibilidades de participação social. Segundo Silva (2026), práticas pedagógicas inclusivas promovem desenvolvimento integral e autonomia.

A presença de múltiplos profissionais no acompanhamento do estudante contribui para uma abordagem interdisciplinar. Diferentes saberes se articulam em favor do desenvolvimento. Segundo Ischkanian et al. (2025), a atuação conjunta de especialistas potencializa resultados educacionais.

A adaptação curricular constitui elemento essencial para garantir acessibilidade. Conteúdos precisam ser reorganizados de acordo com as necessidades do estudante. Segundo Almeida (2025), recursos pedagógicos adaptados favorecem práticas inclusivas e aprendizagem significativa.

A alfabetização em nível de suporte 3 desafia concepções tradicionais de ensino, exigindo abertura para novas possibilidades. A inovação pedagógica torna-se condição para o avanço educacional. Segundo Belchior et al. (2025), metodologias ativas contribuem para o desenvolvimento do pensamento crítico e inclusão.

A construção de vínculos afetivos entre educador e estudante favorece o engajamento e a aprendizagem. Relações de confiança criam ambiente propício ao desenvolvimento. Segundo Ischkanian et al. (2025), a empatia constitui elemento central na prática pedagógica inclusiva.

A alfabetização de estudantes com TEA nível 3 não deve ser vista como exceção, mas como direito garantido. O desafio reside na construção de caminhos pedagógicos adequados. Segundo Oliveira (2025), tecnologias assistivas desempenham papel fundamental na promoção da inclusão educacional.

A persistência no processo educativo revela-se elemento indispensável para alcançar resultados. O tempo de aprendizagem varia, mas o potencial permanece presente. Segundo Soares (2017), a alfabetização envolve práticas contínuas e contextualizadas que respeitam o ritmo do aprendiz.

A articulação entre teoria e prática fortalece a construção de conhecimentos pedagógicos consistentes. A reflexão crítica orienta intervenções mais eficazes. Segundo Galvão e Ricarte (2019), revisões sistemáticas contribuem para consolidar evidências na área educacional.

A alfabetização de estudantes com suporte intensivo, quando fundamentada em práticas inclusivas e evidências pedagógicas, demonstra que o aprendizado é possível. Cada trajetória revela singularidades que enriquecem o campo educacional. O compromisso com a inclusão exige continuidade, reflexão e inovação permanente.

A alfabetização de estudantes com TEA nível de suporte 3 exige uma abordagem altamente estruturada, sensível às necessidades sensoriais, comunicativas e emocionais. O processo não pode ser reduzido à decodificação de letras, sendo necessário compreender a linguagem como instrumento de autonomia, expressão e participação social.

O ensino precisa considerar a singularidade do funcionamento cognitivo, respeitando o tempo de resposta, a forma de interação e os interesses específicos. A previsibilidade, a repetição significativa e a mediação constante constituem elementos essenciais para a construção do conhecimento. Nesse nível de suporte, o foco recai sobre a funcionalidade da leitura e da escrita, valorizando pequenas conquistas como marcos significativos do desenvolvimento.

### **2.5.1. Eixos fundamentais para alfabetização TEA nível de suporte 3**

- Possibilidades pedagógicas
  - Engajamento
  - Reengajamento
  - Regulação de comportamentos e agressividade
  - Estratégias de acalmamento
  - Alfabetização lúdica
  - Portfólios SHDI como instrumento estruturante
- <http://autismosimonehelendrumond.blogspot.com/>

Cada eixo dialoga com os demais, formando um sistema integrado de intervenção pedagógica.

### **2.5.2. Possibilidades Pedagógicas para alfabetização TEA nível de suporte 3**

*Atividade: Reconhecimento do nome com suporte multissensorial. O trabalho com o nome próprio constitui um ponto de partida privilegiado, pois envolve identidade, pertencimento e reconhecimento de si no mundo letrado. O estudante é convidado a explorar seu nome por meio de letras móveis, cartões visuais e materiais táteis como lixa, EVA ou massinha, ampliando a percepção sensorial e favorecendo a memorização. A mediação docente deve enfatizar a repetição significativa, valorizando cada tentativa de organização das letras. A atividade pode evoluir para identificação do nome em diferentes contextos, como crachás, murais e objetos pessoais, consolidando a compreensão funcional da escrita.*

*Atividade: Pareamento de objetos reais com palavras. A associação entre objeto concreto e palavra escrita permite que o estudante compreenda a função simbólica da linguagem. Elementos do cotidiano, como copo, bola ou colher, são apresentados junto às palavras correspondentes, favorecendo a construção de sentido. O professor atua conduzindo o olhar do estudante entre o objeto e a palavra, reforçando a relação por meio da repetição e da nomeação oral. Progressivamente, o estudante passa a antecipar a leitura a partir da familiaridade construída.*

*Atividade: Caixa sensorial de letras. A exploração tátil constitui um recurso potente para estudantes com necessidades sensoriais específicas. Letras escondidas em areia, arroz ou gel estimulam a curiosidade e promovem o contato físico com os símbolos da escrita. Durante a atividade, o docente orienta a busca e nomeação das letras, criando um ambiente de descoberta. A experiência favorece o engajamento e reduz barreiras iniciais diante do sistema alfabético.*

*Atividade: Sequência de rotina com apoio visual. A organização do tempo e das ações por meio de pictogramas contribui para a compreensão das atividades propostas. O estudante acompanha a sequência de tarefas, incluindo momentos de leitura e escrita, antecipando o que irá acontecer. Essa previsibilidade reduz a ansiedade e amplia a disponibilidade para aprender. O professor utiliza a rotina como elemento integrador, conectando cada etapa à linguagem escrita.*

*Atividade: Leitura de comandos simples com ação. A leitura funcional se fortalece quando associada à execução de ações. Comandos como “sentar”, “abrir” ou “guardar” são apresentados em cartões, sendo imediatamente realizados pelo estudante. O docente reforça a compreensão ao modelar a ação e incentivar a repetição. A atividade promove autonomia e evidencia o sentido prático da leitura.*

*Atividade: Construção de histórias com objetos concretos. Narrativas mediadas por objetos reais permitem que o estudante compreenda a estrutura da linguagem de forma*



concreta. Bonecos, utensílios ou figuras são utilizados para representar personagens e ações. O professor conduz a construção da história, introduzindo palavras escritas que representam os elementos narrativos. O estudante participa ativamente, associando experiência vivida à linguagem simbólica.

*Atividade: Letras em massinha. A modelagem de letras favorece o desenvolvimento motor e a internalização das formas gráficas. O estudante manipula a massinha para construir letras, explorando textura, forma e movimento. A intervenção docente envolve demonstração e apoio gradual, respeitando o ritmo individual. A atividade promove aprendizagem integrada entre corpo e linguagem.*

*Atividade: Nomeação de objetos da sala. A rotulação do ambiente transforma o espaço em um campo alfabetizador. Objetos como porta, mesa e cadeira recebem etiquetas com seus respectivos nomes. O estudante é incentivado a identificar e relacionar palavra e objeto, desenvolvendo leitura contextualizada. O professor amplia a atividade com jogos de localização e reconhecimento.*

*Atividade: Livro personalizado com vivências do estudante. A construção de um livro com fotos e experiências pessoais fortalece o vínculo afetivo com a leitura. Cada página apresenta uma imagem acompanhada de uma frase simples. O docente atua como escriba inicial, permitindo que o estudante participe progressivamente da escrita. O material torna-se um recurso contínuo de leitura significativa.*

*Atividade: Cartões de emoções com palavras. A integração entre linguagem e emoção amplia a compreensão do estudante sobre si e o outro. Cartões com expressões faciais e palavras associadas auxiliam na identificação de sentimentos. O professor promove situações de reconhecimento e nomeação, incentivando o uso das palavras em contextos reais. A atividade contribui para regulação emocional e comunicação.*

*Atividade: Sequência lógica de imagens. A organização de imagens em ordem narrativa favorece a compreensão de temporalidade e estrutura textual. O estudante manipula cartões que representam início, meio e fim. A mediação docente orienta a construção da sequência e introduz palavras que descrevem cada etapa. A atividade prepara para a produção textual futura.*

*Atividade: Jogo de memória com palavras e imagens. O jogo estimula atenção, memória e reconhecimento visual. Cartas com palavras e imagens correspondentes são utilizadas para formar pares. O professor acompanha o processo, reforçando a leitura das palavras sempre que um par é encontrado. A atividade promove aprendizagem lúdica e significativa.*

*Atividade: Escrita com tinta sensorial. A utilização de tinta amplia a experiência sensorial e torna a escrita mais atrativa. O estudante traça letras com os dedos, explorando*

textura e movimento. A intervenção docente orienta o traçado correto e incentiva a repetição. A atividade reduz resistência à escrita convencional.

*Atividade: Leitura compartilhada com apoio visual.* A leitura realizada pelo professor, com acompanhamento do estudante, favorece a compreensão global do texto. Imagens auxiliam na interpretação. O docente aponta palavras e imagens, estabelecendo relações. O estudante participa indicando elementos reconhecidos.

*Atividade: Identificação de letras em contextos reais.* A busca por letras em placas, embalagens e objetos amplia a percepção da escrita no cotidiano. O estudante reconhece letras fora do ambiente formal. O professor orienta a observação e reforça cada descoberta, promovendo generalização da aprendizagem.

*Atividade: Caixa surpresa de palavras.* A proposta envolve a exploração de uma caixa contendo objetos variados que despertam curiosidade e expectativa no estudante. Cada item retirado é associado a uma palavra escrita, promovendo a relação entre experiência concreta e representação simbólica da linguagem. A mediação docente consiste em nomear o objeto, apresentar a palavra correspondente e incentivar a repetição. O caráter lúdico da atividade favorece o engajamento, enquanto a previsibilidade do procedimento contribui para a organização cognitiva do estudante.

*Atividade: Trilha de palavras no chão.* A construção de uma trilha com palavras dispostas no chão permite integrar movimento corporal ao processo de alfabetização. O estudante percorre o caminho, pisando ou apontando as palavras, enquanto o professor realiza a leitura mediada. Essa atividade favorece a aprendizagem cinestésica, especialmente relevante para estudantes que necessitam de movimento para manter a atenção. A repetição da trilha possibilita consolidação progressiva da leitura.

*Atividade: Associação som inicial e objeto.* O trabalho com sons iniciais contribui para o desenvolvimento da consciência fonológica. O estudante é apresentado a objetos cujos nomes iniciam com o mesmo fonema, sendo incentivado a identificar a semelhança sonora. O docente reforça a articulação oral e estabelece a relação com a letra correspondente. A atividade deve ocorrer de forma gradual, respeitando o tempo de assimilação e evitando sobrecarga cognitiva.

*Atividade: Painel de palavras do cotidiano.* A criação de um painel com palavras significativas para o estudante amplia a exposição à linguagem escrita. Termos relacionados à rotina, alimentação e interesses pessoais são organizados visualmente. O professor utiliza o painel como recurso constante, retomando palavras durante diferentes atividades. A familiaridade favorece o reconhecimento e a leitura espontânea.

*Atividade: Escrita com apoio de contorno pontilhado.* A utilização de letras pontilhadas auxilia no desenvolvimento da coordenação motora fina. O estudante segue o

traçado, adquirindo maior controle sobre o movimento gráfico. A mediação envolve orientação gradual, reduzindo o apoio conforme o avanço. A atividade contribui para a transição entre o traçado guiado e a escrita autônoma.

*Atividade: Histórias com repetição de palavras-chave.* Narrativas estruturadas com repetição favorecem a memorização e a antecipação. O estudante reconhece palavras recorrentes e passa a identificá-las no texto. O professor enfatiza essas palavras durante a leitura, incentivando a participação ativa. A previsibilidade reduz a ansiedade e amplia o envolvimento.

*Atividade: Jogo de encaixe de sílabas.* Peças com sílabas permitem a construção de palavras de forma concreta. O estudante manipula os elementos, experimentando combinações. A intervenção docente orienta a formação correta e reforça a leitura da palavra construída. A atividade promove compreensão da estrutura silábica.

*Atividade: Identificação de palavras em embalagens.* O uso de embalagens reais aproxima a leitura do cotidiano. O estudante reconhece palavras presentes em produtos familiares. O professor direciona a atenção para elementos específicos, incentivando a leitura funcional. A atividade amplia a percepção da utilidade da escrita.

*Atividade: Construção de frases com apoio visual.* Cartões com palavras e imagens auxiliam na formação de frases simples. O estudante organiza os elementos, compreendendo a estrutura básica da linguagem. A mediação docente envolve modelagem e reorganização conjunta. A atividade favorece a construção gradual da produção textual.

*Atividade: Leitura de listas simples.* Listas de objetos ou ações permitem trabalhar leitura funcional. O estudante acompanha a leitura e realiza as ações correspondentes. O professor reforça a compreensão ao relacionar palavra e prática. A atividade promove autonomia e organização.

*Atividade: Escrita em superfície vertical.* A escrita em quadros ou paredes estimula diferentes grupos musculares e amplia o controle motor. O estudante realiza traçados em posição ereta. A mediação envolve orientação postural e incentivo à repetição. A atividade contribui para o desenvolvimento global da escrita.

*Atividade: Associação palavra-imagem em sequência.* A organização de pares em sequência narrativa fortalece a compreensão textual. O estudante relaciona palavras e imagens dentro de uma história. O professor conduz a construção da sequência, promovendo leitura contextualizada. A atividade integra interpretação e organização lógica.

*Atividade: Jogo de classificação de palavras.* A separação de palavras por categorias estimula organização cognitiva. O estudante agrupa termos semelhantes. A intervenção docente orienta critérios de classificação e reforça a leitura. A atividade amplia vocabulário e compreensão semântica.

*Atividade: Escrita assistida em portfólio SHDI. O registro das produções no portfólio permite acompanhar o progresso. O estudante participa da escrita com apoio do professor. A documentação valoriza cada avanço, fortalecendo autoestima e continuidade do processo.*

*Atividade: Revisitação de atividades anteriores. A retomada de atividades já realizadas reforça a aprendizagem. O estudante reconhece conteúdos familiares. O professor utiliza o histórico do portfólio para selecionar propostas. A repetição consolidada favorece a retenção.*

*Atividade: Leitura de sinais e símbolos do ambiente. A identificação de placas e símbolos amplia a funcionalidade da leitura. O estudante reconhece elementos do cotidiano. A mediação docente conecta significado e contexto, promovendo autonomia social.*

*Atividade: Jogos de imitação com palavras. A imitação favorece aprendizagem por modelagem. O estudante repete ações e palavras apresentadas. O professor atua como modelo, incentivando a reprodução. A atividade fortalece linguagem e interação.*

*Atividade: Atividades com rimas simples. As rimas estimulam percepção sonora. O estudante identifica palavras semelhantes. A mediação envolve repetição e exploração lúdica. A atividade contribui para consciência fonológica.*

*Atividade: Construção de palavras com blocos. Blocos com letras permitem experimentação. O estudante monta palavras de forma concreta. O professor orienta combinações e reforça leitura. A atividade integra motricidade e linguagem.*

*Atividade: Leitura com apoio gestual. Gestos associados às palavras auxiliam compreensão. O estudante relaciona movimento e linguagem. A mediação docente integra corpo e fala. A atividade favorece aprendizagem multissensorial.*

*Atividade: Escrita com lápis adaptado. Recursos adaptados facilitam a pegada. O estudante desenvolve controle motor. O professor ajusta o material conforme necessidade. A atividade promove autonomia gradual.*

*Atividade: Sequência de ações com palavras. A organização de ações escritas favorece compreensão de ordem. O estudante executa etapas. A mediação orienta leitura e execução. A atividade integra linguagem e prática.*

*Atividade: Leitura de histórias digitais simples. Recursos digitais ampliam estímulos. O estudante interage com imagens e sons. O professor controla o uso, mantendo foco pedagógico. A atividade complementa estratégias tradicionais.*

*Atividade: Nomeação de familiares com palavras. A relação afetiva fortalece aprendizagem. O estudante identifica nomes significativos. A mediação envolve repetição e uso cotidiano. A atividade amplia vínculo com a linguagem.*



*Atividade: Cartões de rotina com leitura. A leitura integrada à rotina promove funcionalidade. O estudante acompanha atividades diárias. O professor reforça a leitura em cada etapa. A atividade organiza comportamento e aprendizagem.*

*Atividade: Escrita livre com mediação. A produção espontânea permite expressão. O estudante registra ideias com apoio. A mediação orienta sem limitar criatividade. A atividade valoriza autoria.*

*Atividade: Jogos simbólicos com linguagem. O brincar simbólico integra imaginação e linguagem. O estudante cria narrativas. O professor participa como mediador. A atividade fortalece comunicação.*

*Atividade: Leitura funcional em atividades diárias. A linguagem é inserida em tarefas reais. O estudante lê instruções simples. A mediação conecta leitura e ação. A atividade amplia autonomia.*

*Atividade: Organização de palavras em mural. O mural permite visualização constante. O estudante interage com palavras expostas. O professor atualiza conforme progresso. A atividade reforça aprendizagem contínua.*

*Atividade: Produção coletiva de histórias. A construção em grupo promove interação. O estudante contribui com ideias. A mediação organiza a narrativa e registra. A atividade desenvolve linguagem social.*

### **2.5.3. Engajamento: o início do processo de alfabetização TEA nível de suporte 3**

*O engajamento não ocorre espontaneamente em muitos estudantes com TEA nível 3. Ele precisa ser construído. A utilização de interesses restritos como ponto de partida amplia significativamente a participação. Quando o conteúdo se conecta com aquilo que o estudante aprecia, a aprendizagem se torna possível. Atividades curtas, previsíveis e com reforço imediato favorecem a permanência na tarefa.*

*Atividade: Construção do vínculo inicial com o nome próprio. Como trabalhar: O processo de engajamento inicia com o reconhecimento do próprio nome como elemento identitário e afetivo. O educador apresenta o nome do estudante em diferentes suportes visuais, como cartões, letras móveis e objetos personalizados, favorecendo o contato repetido e significativo. A exploração deve ocorrer em momentos variados do dia, sempre associando o nome a experiências positivas. A mediação requer sensibilidade para perceber sinais de interesse ou rejeição, ajustando o tempo e os estímulos. Quando há dispersão, retoma-se a atividade com estímulos sensoriais suaves, como texturas ou cores preferidas, permitindo que o estudante volte ao foco de maneira gradual e sem imposição.*

*Atividade: Associação entre imagem e objeto real. Como trabalhar: A apresentação simultânea de objetos concretos e suas representações visuais contribui para a construção de*

significados iniciais. O estudante manipula o objeto enquanto observa sua imagem correspondente, fortalecendo conexões cognitivas essenciais para o processo de alfabetização. Caso ocorra perda de interesse, o educador pode reorganizar a atividade em formato lúdico, transformando-a em um jogo de descoberta. A retomada deve considerar o ritmo individual, respeitando pausas e utilizando reforços positivos que valorizem pequenas conquistas.

*Atividade: Exploração sensorial com letras táteis. Como trabalhar:* Letras confeccionadas com diferentes materiais estimulam o reconhecimento por meio do toque. O estudante percorre as formas com as mãos, associando sensação tátil à representação gráfica, favorecendo a memorização. Em momentos de agitação, a atividade pode ser redirecionada para uma exploração mais livre, permitindo que o estudante escolha quais letras deseja manipular. Esse movimento de autonomia contribui para reengajamento e diminuição de comportamentos de resistência.

*Atividade: Sequência de rotina ilustrada. Como trabalhar:* A organização visual da rotina proporciona segurança e previsibilidade. O estudante acompanha imagens que representam cada etapa do dia, associando linguagem visual à compreensão temporal. Quando há quebra de atenção, o retorno à sequência visual auxilia na reorganização emocional. O educador pode apontar a próxima atividade, oferecendo previsibilidade e reduzindo ansiedade, elemento central para manutenção do engajamento.

*Atividade: Caixa de objetos significativos. Como trabalhar:* A seleção de objetos de interesse pessoal promove envolvimento imediato. O estudante explora itens familiares enquanto o educador nomeia e apresenta suas representações escritas. Se houver dispersão, a troca de objetos ou a introdução de elementos novos pode renovar o interesse. A atividade deve preservar o caráter afetivo, garantindo que o estudante se sinta seguro durante a exploração.

*Atividade: Jogo de correspondência simples. Como trabalhar:* Cartões com imagens e palavras são utilizados para pareamento. O estudante realiza associações básicas, desenvolvendo percepção visual e reconhecimento inicial de símbolos. Durante momentos de desatenção, o jogo pode ser simplificado ou transformado em desafio com recompensas imediatas. A flexibilidade na condução mantém o interesse ativo.

*Atividade: Histórias personalizadas com fotos. Como trabalhar:* Narrativas construídas a partir da vida do estudante favorecem identificação e compreensão. Fotografias são organizadas em sequência, acompanhadas de palavras simples. Quando o foco diminui, o educador pode permitir que o estudante reorganize a história, promovendo participação ativa. Esse movimento fortalece o vínculo com a atividade.

*Atividade: Música associada a palavras. Como trabalhar:* Canções simples são utilizadas para introduzir palavras e sons. A repetição melódica facilita a memorização e

*estimula a participação. Em situações de agitação, a música pode ser utilizada como recurso regulador, promovendo calma e reorganização emocional. O ritmo atua como elemento estruturante do engajamento.*

*Atividade: Pintura com letras. Como trabalhar: O estudante utiliza tintas para formar letras de maneira livre. A atividade integra expressão artística e reconhecimento gráfico. Caso haja perda de foco, a mudança de cores ou materiais pode reativar o interesse. O processo deve valorizar a experiência, não o resultado final.*

*Atividade: Caminho das letras no chão. Como trabalhar: Letras são dispostas no chão formando um percurso. O estudante caminha sobre elas, associando movimento corporal ao reconhecimento simbólico. Em momentos de dispersão, o educador pode transformar o percurso em brincadeira dirigida. O movimento contribui para reorganização da atenção.*

*Atividade: Identificação de objetos do cotidiano. Como trabalhar: O estudante reconhece e nomeia objetos presentes em seu ambiente. A associação com palavras escritas ocorre de forma gradual. Quando há desinteresse, a atividade pode ser realizada em diferentes espaços, como pátio ou sala, promovendo variação de estímulos.*

*Atividade: Caixa surpresa com palavras. Como trabalhar: Objetos são retirados de uma caixa enquanto suas palavras são apresentadas. A expectativa gera engajamento. Caso o foco se perca, a surpresa pode ser retomada com novos elementos. O fator novidade mantém o interesse ativo.*

*Atividade: Montagem de palavras com letras móveis. Como trabalhar: O estudante organiza letras para formar palavras simples. A manipulação favorece compreensão estrutural da escrita. Durante a dispersão, o educador pode auxiliar na construção, reduzindo a complexidade. O apoio gradual evita frustração.*

*Atividade: Uso de espelho para reconhecimento. Como trabalhar: O estudante observa sua imagem enquanto associa palavras relacionadas ao corpo. A atividade reforça identidade e linguagem. Se houver agitação, o espelho pode ser utilizado como recurso de autorregulação. O reconhecimento visual contribui para estabilização emocional.*

*Atividade: Histórias com objetos concretos. Como trabalhar: Narrativas são construídas com objetos manipuláveis. O estudante participa da criação, associando ações a palavras. Quando o foco diminui, a introdução de novos elementos pode renovar o interesse. A participação ativa fortalece o engajamento.*

*Atividade: Jogos de encaixe com letras. Como trabalhar: Peças com letras são encaixadas em moldes correspondentes. A atividade desenvolve coordenação e reconhecimento visual. Em momentos de desatenção, o jogo pode ser simplificado. A adaptação garante continuidade do processo.*

*Atividade: Sequência de imagens narrativas. Como trabalhar: O estudante organiza imagens em ordem lógica. A atividade estimula compreensão e antecipação. Quando há dispersão, o educador pode contar a história junto ao estudante. A mediação mantém o envolvimento.*

*Atividade: Escrita com areia. Como trabalhar: O estudante traça letras na areia, explorando sensações táteis. A experiência favorece memorização. Se houver agitação, a textura pode atuar como elemento calmante. A atividade contribui para regulação sensorial.*

*Atividade: Jogo de escolha visual. Como trabalhar: O estudante seleciona imagens ou palavras de acordo com comandos simples. A atividade estimula atenção e compreensão. Durante a perda de foco, a redução de opções facilita a retomada. A simplicidade favorece o sucesso.*

*Atividade: Leitura de rótulos familiares. Como trabalhar: Palavras presentes em embalagens conhecidas são exploradas. A familiaridade facilita o reconhecimento. Quando há desinteresse, o uso de novos objetos pode reativar a curiosidade. A atividade mantém vínculo com o cotidiano.*

#### **2.5.4. Reengajamento: retomar sem frustração TEA nível de suporte 3**

A perda de foco não representa fracasso, mas um indicador de necessidade de ajuste. Estratégias como pausas estruturadas, mudança de estímulos e retorno a atividades já dominadas permitem reorganizar a atenção sem gerar desgaste emocional. O reengajamento deve ocorrer de forma suave, sem imposição, respeitando o estado do estudante.

*Atividade: Retorno ao foco com objeto preferido. Como trabalhar: O reengajamento pode iniciar com a introdução de um objeto altamente significativo para o estudante, previamente identificado. O educador apresenta o item de forma tranquila, sem imposição de tarefa imediata, permitindo que o estudante retome o interesse espontaneamente e reconstrua sua atenção. Após o restabelecimento do vínculo com a atividade, o objeto é integrado gradualmente ao conteúdo pedagógico, associando-o a palavras, imagens ou letras. Esse movimento evita frustração e transforma o retorno em uma experiência acolhedora e significativa.*

*Atividade: Pausa sensorial planejada. Como trabalhar: A interrupção estruturada da atividade permite reorganização emocional. O estudante é conduzido a um espaço tranquilo com estímulos reguladores, como luz suave, texturas ou sons calmantes, favorecendo a autorregulação. O retorno ocorre de forma gradual, retomando o ponto anterior da atividade com menor exigência. Essa estratégia reduz resistência e cria condições mais favoráveis para continuidade do processo de alfabetização.*



*Atividade: Redução da complexidade da tarefa. Como trabalhar: Quando o estudante demonstra sinais de sobrecarga, a atividade é simplificada. O educador apresenta apenas um elemento por vez, diminuindo a quantidade de estímulos e facilitando a compreensão. A retomada acontece com pequenas conquistas, reforçando positivamente cada avanço. A progressão gradual evita sentimentos de incapacidade e fortalece a confiança do estudante.*

*Atividade: Alternância de atividade cognitiva e motora. Como trabalhar: A combinação entre tarefas intelectuais e movimentos corporais contribui para reativar o engajamento. Após um momento de dispersão, o estudante é convidado a realizar uma atividade física breve, como caminhar ou manipular objetos. Em seguida, retorna-se à atividade pedagógica com maior disposição. Essa alternância favorece equilíbrio entre atenção e energia corporal, reduzindo comportamentos de evasão.*

*Atividade: Uso de música para reorganização. Como trabalhar: Canções suaves ou preferidas são utilizadas para promover regulação emocional. O ritmo auxilia na reorganização interna, preparando o estudante para retomar a atividade. Após o momento musical, o educador reinicia a proposta de forma leve, conectando elementos da música ao conteúdo trabalhado. Essa transição favorece continuidade sem ruptura brusca.*

*Atividade: Escolha guiada pelo estudante. Como trabalhar: O estudante é convidado a escolher entre duas ou três opções de atividades. Essa autonomia controlada aumenta o interesse e reduz resistência. A retomada ocorre a partir da escolha realizada, respeitando preferências individuais. O sentimento de participação ativa contribui para manutenção do engajamento.*

*Atividade: Reintrodução da tarefa em formato lúdico. Como trabalhar: A atividade inicial é transformada em jogo, incorporando elementos de diversão. O estudante passa a interagir com o conteúdo de maneira mais leve e envolvente. Esse redirecionamento reduz tensões e permite que o aprendizado continue sem pressão. A ludicidade atua como ponte para o reengajamento.*

*Atividade: Uso de reforço visual positivo. Como trabalhar: Cartões, símbolos ou imagens que representem conquistas são apresentados durante a retomada. O estudante visualiza seu progresso, fortalecendo a motivação. A cada pequena participação, o reforço é oferecido de forma imediata. Esse reconhecimento contribui para reconstrução do interesse.*

*Atividade: Retorno com mediação física leve. Como trabalhar: O educador pode oferecer apoio físico sutil, como guiar a mão do estudante em uma tarefa. Esse suporte facilita a retomada sem exigir esforço excessivo. Com o tempo, o auxílio é reduzido gradualmente. A experiência de sucesso inicial fortalece a autonomia.*

*Atividade: Narrativa para retomada da atividade. Como trabalhar: O educador utiliza uma pequena história para reintroduzir a tarefa. A narrativa cria um contexto*

envolvente que desperta o interesse do estudante. A atividade é retomada dentro desse enredo, tornando o processo mais significativo. A imaginação contribui para reconexão com o aprendido.

*Atividade: Reorganização do ambiente. Como trabalhar: Mudanças no espaço físico podem favorecer o reengajamento. O educador ajusta iluminação, disposição de materiais ou reduz estímulos excessivos. O ambiente mais organizado contribui para concentração. A retomada ocorre em um contexto mais favorável à aprendizagem.*

*Atividade: Tempo de espera respeitoso. Como trabalhar: O estudante recebe tempo para se reorganizar sem pressão. O educador observa sinais de prontidão antes de retomar a atividade. Essa pausa respeitosa evita conflitos e favorece retorno espontâneo. O processo ocorre de forma natural e sem imposição.*

*Atividade: Integração de interesses específicos. Como trabalhar: Elementos de interesse do estudante são incorporados à atividade. Isso aumenta a relevância e desperta novamente a atenção. A retomada ocorre com maior envolvimento, pois o conteúdo passa a fazer sentido. A personalização é fundamental nesse processo.*

*Atividade: Repetição com variação. Como trabalhar: A atividade é reapresentada com pequenas modificações, mantendo o objetivo original. A novidade desperta curiosidade sem causar estranhamento. O estudante se sente mais confortável para retomar. A variação mantém o interesse ativo.*

*Atividade: Uso de materiais sensoriais calmantes. Como trabalhar: Objetos como massinha ou tecidos macios são oferecidos para auxiliar na regulação. O contato sensorial reduz tensões. Após esse momento, a atividade é retomada com maior estabilidade emocional. O recurso atua como mediador do reengajamento.*

*Atividade: Fragmentação da tarefa. Como trabalhar: A atividade é dividida em etapas menores. O estudante realiza uma parte por vez, reduzindo a sobrecarga. Cada etapa concluída reforça a motivação. A progressão gradual facilita a continuidade.*

*Atividade: Reengajamento por imitação. Como trabalhar: O educador realiza a atividade demonstrando entusiasmo. O estudante é convidado a imitar, sem obrigatoriedade. A observação favorece a retomada espontânea. A imitação é uma estratégia poderosa nesse contexto.*

*Atividade: Utilização de cronograma visual. Como trabalhar: A visualização das etapas restantes da atividade ajuda na organização mental. O estudante compreende o que ainda será realizado. Essa previsibilidade reduz ansiedade e facilita o retorno. O controle visual fortalece o engajamento.*

*Atividade: Reforço verbal positivo. Como trabalhar: Palavras de incentivo são utilizadas para valorizar qualquer tentativa de participação. O reconhecimento fortalece a*

autoestima. O estudante se sente encorajado a continuar. O clima positivo favorece o reengajamento.

*Atividade: Alternância de mediador. Como trabalhar: Em alguns casos, a troca do educador ou mediador pode favorecer a retomada. Um novo estímulo humano pode reativar o interesse. A atividade é retomada com abordagem diferenciada. A mudança contribui para renovação do vínculo.*

*Atividade: Inserção de humor na atividade. Como trabalhar: Elementos de humor leve podem quebrar a tensão. O educador utiliza expressões ou situações divertidas. O estudante relaxa e se reaproxima da atividade. O ambiente descontraído favorece o aprendizado.*

*Atividade: Retomada com atividade conhecida. Como trabalhar: O estudante retorna a uma atividade já dominada. O sucesso imediato fortalece a confiança. Após esse momento, reintroduz-se a tarefa inicial. A estratégia evita frustração.*

*Atividade: Uso de objetos de transição. Como trabalhar: Um objeto familiar acompanha o estudante durante a retomada. Ele funciona como elemento de segurança. A presença do objeto reduz resistência. O estudante se sente mais confortável para participar.*

*Atividade: Estímulo visual atrativo. Como trabalhar: Materiais com cores ou formatos chamativos são utilizados. O estímulo visual desperta interesse. A atividade é retomada com maior envolvimento. A atratividade facilita o foco.*

*Atividade: Redução de estímulos concorrentes. Como trabalhar: O ambiente é ajustado para eliminar distrações. Menos estímulos favorecem concentração. O estudante consegue retomar com mais facilidade. A organização do espaço é essencial.*

*Atividade: Reengajamento por movimento rítmico. Como trabalhar: Movimentos repetitivos e organizados ajudam na regulação. O estudante participa de ações simples e rítmicas. Após esse momento, retorna-se à atividade. O ritmo contribui para estabilidade emocional.*

*Atividade: Uso de pistas visuais. Como trabalhar: Indicações visuais orientam o estudante sobre o que fazer. Isso reduz insegurança. A retomada ocorre com maior clareza. A previsibilidade facilita o engajamento.*

*Atividade: Reintrodução gradual da tarefa. Como trabalhar: A atividade é retomada em etapas progressivas. O estudante não é exposto à complexidade total de imediato. Esse processo reduz resistência. A construção gradual favorece o sucesso.*

*Atividade: Validação emocional. Como trabalhar: O educador reconhece os sentimentos do estudante. Essa validação cria um ambiente de confiança. Após esse acolhimento, a atividade é retomada. O estudante se sente compreendido e mais disposto a participar.*

*Atividade: Finalização simbólica e recomeço. Como trabalhar: A atividade anterior é simbolicamente encerrada, permitindo um novo início. Isso ajuda a reorganizar a experiência. O estudante percebe a retomada como algo novo. A estratégia reduz associações negativas e facilita o reengajamento.*

### **2.5.5. Regulação e retenção de agressividade no TEA nível de suporte 3**

Comportamentos agressivos frequentemente estão relacionados à dificuldade de comunicação ou à sobrecarga sensorial. O ensino de formas alternativas de expressão, como cartões visuais e comunicação aumentativa, reduz significativamente episódios de crise. Ambientes organizados, previsíveis e com baixa estimulação excessiva contribuem para a estabilidade emocional. A intervenção deve ser preventiva, identificando sinais antes da escalada comportamental.

*Atividade: Respiração guiada com apoio visual. Como trabalhar: O educador apresenta cartões com imagens que indicam inspirar e expirar de forma lenta, conduzindo o estudante em um ritmo previsível. A visualidade auxilia na compreensão da ação, especialmente quando a linguagem verbal não é suficiente para orientar o comportamento em momentos de crise. Durante episódios de agitação, a respiração guiada deve ser iniciada sem imposição, respeitando o tempo do estudante. A repetição constante dessa prática favorece a internalização do recurso como estratégia de autorregulação.*

*Atividade: Espaço de acolhimento sensorial. Como trabalhar: Um ambiente organizado com estímulos suaves, como almofadas, iluminação reduzida e objetos táteis, é disponibilizado para momentos de desregulação. Esse espaço deve ser previamente apresentado ao estudante como um local seguro. Quando sinais de agressividade surgem, o estudante é conduzido de maneira tranquila para esse ambiente. A permanência nesse espaço contribui para reorganização emocional e redução de comportamentos intensos.*

*Atividade: Uso de objeto de conforto. Como trabalhar: O estudante utiliza um objeto significativo, como brinquedo ou tecido preferido, para auxiliar na regulação emocional. Esse recurso atua como mediador entre a tensão interna e o ambiente externo. Em momentos de crise, o objeto é oferecido como alternativa ao comportamento agressivo. A familiaridade promove sensação de segurança e estabilidade.*

*Atividade: Pressão profunda controlada. Como trabalhar: Técnicas de pressão leve, como abraços terapêuticos autorizados ou uso de almofadas, ajudam na organização sensorial. Esse tipo de estímulo pode reduzir a intensidade emocional. A aplicação deve respeitar a aceitação do estudante e ser conduzida com cuidado. A repetição favorece o reconhecimento do corpo e diminui respostas impulsivas.*



*Atividade: Sequência visual de autorregulação. Como trabalhar: Cartazes com etapas simples orientam o estudante sobre o que fazer quando estiver irritado. As imagens representam ações como parar, respirar e pedir ajuda. Durante episódios de agressividade, o educador aponta a sequência, auxiliando na execução. Esse suporte visual fortalece a autonomia emocional.*

*Atividade: Nomeação de emoções com imagens. Como trabalhar: O estudante é apresentado a figuras que representam diferentes estados emocionais. A identificação visual facilita a compreensão de sentimentos. Ao reconhecer emoções, torna-se possível intervir antes da escalada da agressividade. A atividade contribui para construção de consciência emocional.*

*Atividade: Alternativa motora para descarga de energia. Como trabalhar: O estudante realiza movimentos físicos, como apertar bolas ou empurrar objetos, como forma de liberar tensão. Essa substituição reduz comportamentos agressivos. A prática deve ser incentivada antes que a crise se intensifique. O corpo passa a ser canal de expressão regulada.*

*Atividade: Rotina estruturada com previsibilidade. Como trabalhar: A organização do tempo com apoio visual reduz ansiedade e comportamentos impulsivos. O estudante compreende o que acontecerá ao longo do dia. A previsibilidade diminui frustrações que podem gerar agressividade. A estrutura favorece segurança emocional.*

*Atividade: Música calmante para reorganização. Como trabalhar: Sons suaves são utilizados para criar um ambiente tranquilo. A repetição de músicas conhecidas favorece relaxamento. Durante momentos de tensão, a música atua como elemento regulador. O estudante associa o som à sensação de calma.*

*Atividade: Contato com texturas relaxantes. Como trabalhar: Materiais como areia, massinha ou tecidos são utilizados para promover regulação sensorial. O toque ajuda a reorganizar o sistema nervoso. A atividade pode ser proposta antes ou durante sinais de agitação. O estímulo tátil reduz impulsividade.*

*Atividade: Técnica do “parar e observar”. Como trabalhar: O estudante é orientado a interromper a ação e observar o ambiente. O educador modela esse comportamento de forma concreta. A prática frequente favorece o controle de impulsos. O tempo de pausa reduz respostas agressivas.*

*Atividade: Caminhada guiada para relaxamento. Como trabalhar: Pequenos deslocamentos pelo espaço escolar ajudam na reorganização emocional. O movimento favorece a regulação. Durante sinais de agressividade, a caminhada atua como estratégia preventiva. O corpo encontra equilíbrio no movimento.*

*Atividade: Histórias sociais sobre comportamento. Como trabalhar: Narrativas ilustradas apresentam situações e respostas adequadas. O estudante compreende alternativas*

ao comportamento agressivo. A leitura frequente dessas histórias fortalece repertório social. A antecipação reduz conflitos.

*Atividade: Uso de cronômetro visual. Como trabalhar: O estudante visualiza o tempo de espera ou pausa. Isso reduz ansiedade e impulsividade. A compreensão do tempo ajuda a controlar reações. A previsibilidade contribui para regulação.*

*Atividade: Expressão emocional por desenho. Como trabalhar: O estudante representa sentimentos por meio de traços e cores. A atividade permite externalizar emoções. O desenho atua como canal alternativo à agressividade. A expressão simbólica favorece equilíbrio emocional.*

*Atividade: Modelagem de comportamento pelo educador. Como trabalhar: O educador demonstra atitudes calmas diante de situações desafiadoras. O estudante observa e aprende por imitação. Essa referência contribui para construção de respostas mais adequadas. O exemplo é ferramenta poderosa de ensino.*

*Atividade: Uso de comandos simples e claros. Como trabalhar: Instruções curtas facilitam a compreensão. O estudante responde melhor a orientações objetivas. A clareza reduz frustrações que podem gerar agressividade. A comunicação eficiente favorece o controle emocional.*

*Atividade: Reforço positivo imediato. Como trabalhar: Comportamentos adequados são valorizados imediatamente. O estudante percebe reconhecimento. O reforço fortalece respostas positivas. A repetição diminui comportamentos agressivos.*

*Atividade: Redução de estímulos ambientais. Como trabalhar: O ambiente é ajustado para evitar sobrecarga sensorial. Menos estímulos favorecem calma. A organização do espaço reduz gatilhos de agressividade. O estudante encontra maior equilíbrio.*

*Atividade: Técnica de contagem regressiva. Como trabalhar: O estudante é orientado a contar lentamente. A contagem organiza o pensamento. Esse recurso interrompe impulsos agressivos. A pausa cognitiva favorece controle.*

### **2.5.6. Estratégias de acalmamento no TEA nível de suporte 3**

A regulação emocional é condição para a aprendizagem. Técnicas como respiração guiada, uso de objetos de conforto, espaços de pausa e atividades sensoriais organizadoras auxiliam na retomada do equilíbrio. O professor precisa reconhecer os sinais individuais de desregulação e agir com sensibilidade, evitando confrontos diretos.

*Atividade: Respiração profunda com contagem visual. Como trabalhar: O educador apresenta cartões ou gestos que orientam a inspiração e a expiração em ritmo lento, utilizando contagens simples e repetitivas. A visualização do tempo de respiração facilita a compreensão e organiza o corpo em momentos de desregulação. A prática deve ocorrer em situações de*

calma e também durante episódios de tensão, permitindo que o estudante associe a técnica à sensação de alívio. A repetição contínua favorece a internalização desse recurso como estratégia de autocontrole.

*Atividade: Espaço estruturado de pausa. Como trabalhar: Um local previamente organizado com poucos estímulos visuais e sonoros oferece segurança ao estudante. Esse ambiente deve conter elementos que transmitam conforto, como almofadas e iluminação suave. Ao identificar sinais de agitação, o educador conduz o estudante de maneira tranquila até esse espaço. A permanência nesse ambiente contribui para reorganização emocional sem necessidade de confrontos.*

*Atividade: Objeto de transição calmante. Como trabalhar: Um objeto significativo é disponibilizado para o estudante segurar ou manipular durante momentos de tensão. Esse recurso funciona como ponto de estabilidade emocional. O uso constante do objeto permite que o estudante desenvolva vínculo com a estratégia. Com o tempo, ele passa a recorrer espontaneamente ao recurso para se acalmar.*

*Atividade: Pressão leve com materiais acolchoados. Como trabalhar: O estudante utiliza almofadas ou mantas que proporcionam sensação de contenção suave. Esse estímulo contribui para organização sensorial e redução da agitação. A atividade deve respeitar a aceitação do estudante e ser oferecida como opção, nunca como imposição. A sensação corporal auxilia na retomada do equilíbrio.*

*Atividade: Caixa sensorial reguladora. Como trabalhar: Uma caixa com materiais diversos, como massinha, areia ou tecidos, é disponibilizada para exploração. O contato sensorial auxilia na reorganização emocional. Durante momentos de desregulação, o estudante pode escolher o material que deseja utilizar. A autonomia contribui para maior efetividade da estratégia.*

*Atividade: Música suave e repetitiva. Como trabalhar: Sons tranquilos são utilizados para criar um ambiente estável. A repetição de melodias conhecidas favorece relaxamento e previsibilidade. A música pode ser introduzida antes de atividades desafiadoras ou durante momentos de crise. O ritmo atua como organizador interno.*

*Atividade: Luz reduzida para relaxamento. Como trabalhar: A diminuição da intensidade luminosa contribui para redução de estímulos. O ambiente se torna mais propício ao relaxamento. O educador deve observar a resposta do estudante e ajustar a iluminação conforme necessário. A adequação do espaço favorece a calma.*

*Atividade: Movimento rítmico corporal. Como trabalhar: O estudante realiza movimentos repetitivos, como balançar suavemente ou caminhar em ritmo constante. Esse padrão auxilia na regulação. O movimento deve ser conduzido de forma natural, respeitando o interesse do estudante. A repetição promove estabilidade emocional.*

*Atividade: Técnica de apertar e soltar. Como trabalhar: O estudante contrai e relaxa músculos de forma guiada. Essa alternância ajuda a liberar tensão acumulada. A prática pode ser acompanhada por instruções visuais ou verbais simples. O corpo responde com redução da agitação.*

*Atividade: Histórias calmantes ilustradas. Como trabalhar: Narrativas com imagens suaves e enredos tranquilos são utilizadas para induzir relaxamento. A leitura deve ocorrer em tom de voz baixo e constante. O estudante se envolve com a história, reduzindo o foco na situação de estresse. A imaginação contribui para reorganização emocional.*

*Atividade: Aromas suaves para regulação. Como trabalhar: O uso de cheiros leves e agradáveis pode auxiliar na sensação de bem-estar. Aromas conhecidos favorecem relaxamento. A aplicação deve ser cuidadosa, respeitando preferências sensoriais. O estímulo olfativo complementa outras estratégias.*

*Atividade: Sequência visual de acalmamento. Como trabalhar: Imagens que representam etapas de relaxamento orientam o estudante. A sequência inclui ações como respirar, sentar e descansar. Durante momentos de tensão, o educador aponta cada etapa. A previsibilidade reduz ansiedade.*

*Atividade: Toque em superfícies macias. Como trabalhar: O estudante explora materiais suaves ao toque. Essa experiência sensorial contribui para redução de tensão. A atividade pode ser realizada de forma livre, respeitando o tempo do estudante. O contato físico com texturas regula emoções.*

*Atividade: Escuta de sons da natureza. Como trabalhar: Áudios com sons naturais, como chuva ou água corrente, são utilizados para criar ambiente tranquilo. Esses estímulos favorecem relaxamento. A repetição desses sons pode se tornar um sinal de calma para o estudante. A associação fortalece a estratégia.*

*Atividade: Visualização guiada simples. Como trabalhar: O educador descreve cenários tranquilos de forma breve. O estudante é convidado a imaginar essas situações. A prática auxilia na mudança de foco mental. A imaginação contribui para redução da agitação.*

*Atividade: Abraço terapêutico consentido. Como trabalhar: Quando aceito, o contato físico pode proporcionar segurança. O abraço deve ser leve e respeitoso. A sensação de acolhimento favorece regulação emocional. O vínculo afetivo é fortalecido.*

*Atividade: Organização de objetos. Como trabalhar: O estudante organiza itens por cor, forma ou tamanho. Essa atividade promove foco e calma. A repetição da tarefa contribui para estabilidade. A organização externa reflete na organização interna.*

*Atividade: Uso de cronograma visual tranquilo. Como trabalhar: A visualização da rotina reduz incertezas. O estudante compreende o que acontecerá em seguida. A previsibilidade diminui ansiedade e facilita o acalmamento. O controle visual é essencial.*



*Atividade: Tempo de silêncio orientado. Como trabalhar: O estudante é convidado a permanecer em silêncio por um período curto. O educador modela o comportamento. Esse momento favorece reorganização interna. A pausa contribui para retomada do equilíbrio.*

*Atividade: Manipulação de água. Como trabalhar: O contato com água, como em bacias ou recipientes, promove relaxamento sensorial. A fluidez do elemento acalma. A atividade deve ser supervisionada e adaptada ao contexto. O estímulo sensorial auxilia na regulação.*

### **2.5.7. O poder da alfabetização lúdica no Método de Portfólios SHDI**

A ludicidade transforma o processo de aprendizagem em experiência significativa. Jogos, músicas, dramatizações e atividades interativas ampliam o interesse e facilitam a compreensão de conceitos abstratos. No TEA nível 3, o brincar estruturado não é apenas recreação, mas uma estratégia pedagógica essencial. A aprendizagem ocorre quando o estudante participa ativamente e encontra sentido na atividade. No contexto do Método de Portfólios SHDI, cada tentativa é registrada como evidência de aprendizagem, valorizando o percurso e não apenas o resultado final. A atividade fortalece o vínculo com a linguagem escrita por meio de uma experiência prazerosa e significativa.

*Atividade: Jogo do nome com letras moveis. Como trabalhar: O estudante manipula letras móveis para formar o próprio nome, sendo incentivado a explorar cores, formas e posições de maneira livre. A ludicidade emerge na possibilidade de brincar com as letras, reorganizando-as até reconhecer sua identidade escrita, elemento essencial para o início do processo de alfabetização.*

*Atividade: Caça ao tesouro de palavras. Como trabalhar: Palavras ou imagens são escondidas no ambiente e o estudante é convidado a encontrá-las, associando-as posteriormente a objetos reais ou significados conhecidos. O caráter investigativo desperta curiosidade e mantém o engajamento. O portfólio registra as descobertas, permitindo acompanhar avanços na associação simbólica. O brincar estruturado transforma a aprendizagem em exploração ativa, favorecendo a construção de sentido.*

*Atividade: Música com palavras-chave. Como trabalhar: Canções simples são criadas ou adaptadas com palavras que o estudante está aprendendo. A repetição rítmica facilita a memorização e estimula a participação espontânea. As interações musicais são documentadas no portfólio, evidenciando evolução na linguagem oral e na compreensão de palavras. O elemento lúdico amplia o interesse e reduz barreiras de comunicação.*

*Atividade: Teatro com objetos do cotidiano. Como trabalhar: O estudante utiliza objetos para representar pequenas histórias, associando ações a palavras e imagens. A dramatização promove envolvimento emocional e cognitivo. Os registros no portfólio mostram*

como o estudante constrói narrativas e amplia repertório linguístico. A ludicidade favorece a internalização de conceitos abstratos por meio da ação.

*Atividade: Pintura de letras com tintas. Como trabalhar:* O estudante cria letras utilizando tintas e diferentes materiais, explorando cores e texturas. A atividade integra expressão artística e reconhecimento gráfico. O portfólio reúne as produções, permitindo visualizar progressos na coordenação e na identificação de letras. O brincar com tinta transforma a escrita em experiência sensorial.

*Atividade: Jogo de encaixe de palavras. Como trabalhar:* Peças com imagens e palavras são encaixadas, promovendo associação entre representação visual e escrita. O formato de jogo estimula a participação ativa. As tentativas são registradas no portfólio, evidenciando avanços na compreensão simbólica. A ludicidade facilita a aprendizagem sem pressão.

*Atividade: Histórias com fantoches. Como trabalhar:* O uso de fantoches permite que o estudante participe da construção de narrativas, associando fala e linguagem escrita. A interação favorece comunicação. O portfólio documenta as histórias criadas, revelando evolução na expressão e compreensão. O brincar se torna ferramenta pedagógica estruturante.

*Atividade: Caminho das letras no chão. Como trabalhar:* Letras são dispostas no chão formando um percurso que o estudante percorre fisicamente. O movimento corporal reforça o reconhecimento simbólico. Os registros no portfólio mostram participação e evolução no reconhecimento das letras. A atividade integra corpo e linguagem de forma lúdica.

*Atividade: Jogo de memória com palavras. Como trabalhar:* Cartões com palavras e imagens são utilizados em um jogo de memória. A repetição favorece fixação e reconhecimento. O portfólio reúne evidências das associações realizadas. O jogo estimula atenção e engajamento.

*Atividade: Construção de histórias com imagens. Como trabalhar:* O estudante organiza figuras para formar narrativas, associando-as a palavras simples. A atividade estimula criatividade e compreensão. Os registros no portfólio mostram progressão na organização do pensamento. A ludicidade facilita a construção de sentido.

*Atividade: Brincadeira com rótulos do cotidiano. Como trabalhar:* Embalagens são utilizadas para reconhecimento de palavras familiares. A atividade aproxima a alfabetização da realidade do estudante. O portfólio evidencia a capacidade de identificação funcional da linguagem. O brincar com objetos reais torna o aprendizado significativo.

*Atividade: Desenho livre com nomeação. Como trabalhar:* O estudante desenha livremente e o educador associa palavras às produções. A atividade integra expressão e

linguagem. Os registros mostram evolução na relação entre imagem e palavra. O lúdico favorece a construção simbólica.

*Atividade: Jogo de formar sílabas. Como trabalhar: Sílabas móveis são combinadas em formato de jogo. O estudante experimenta diferentes possibilidades. O portfólio acompanha as tentativas e descobertas. A ludicidade estimula exploração e aprendizagem.*

*Atividade: Caixa surpresa de palavras. Como trabalhar: Objetos são retirados de uma caixa e associados a palavras. O fator surpresa mantém o interesse. Os registros evidenciam associações realizadas. O brincar fortalece o engajamento.*

*Atividade: Dança com comandos escritos. Como trabalhar: Movimentos são associados a palavras escritas, criando uma dança orientada. O corpo participa da aprendizagem. O portfólio documenta a compreensão dos comandos. A atividade integra movimento e linguagem.*

*Atividade: Montagem de frases com cartões. Como trabalhar: Palavras são organizadas para formar frases simples. O estudante participa da construção. Os registros mostram evolução na estruturação da linguagem. O jogo facilita a compreensão.*

*Atividade: Jogo de imitação com palavras. Como trabalhar: O estudante imita ações associadas a palavras. A atividade reforça compreensão. O portfólio evidencia avanços na associação ação-palavra. O lúdico amplia o significado.*

*Atividade: Construção de livro personalizado. Como trabalhar: O estudante cria um livro com imagens e palavras de sua vida. A atividade fortalece identidade. Os registros mostram progressão na escrita. O portfólio se torna instrumento de memória.*

*Atividade: Brincadeira de mercado simbólico. Como trabalhar: O estudante simula compras, associando produtos a palavras. A atividade contextualiza a linguagem. O portfólio evidencia uso funcional da leitura. O brincar aproxima da realidade.*

*Atividade: Jogo de correspondência sonora. Como trabalhar: Sons são associados a letras ou palavras. A atividade desenvolve consciência fonológica. Os registros mostram evolução na percepção sonora. O lúdico facilita aprendizagem.*

### **2.5.8. Portfólios SHDI: estrutura e transformação**

Os Portfólios SHDI <http://autismosimonehelendrumond.blogspot.com/> representam um instrumento pedagógico de acompanhamento contínuo e individualizado. Cada registro documenta não apenas o produto final, mas todo o percurso de aprendizagem, incluindo tentativas, estratégias utilizadas e respostas do estudante. Esse material permite visualizar avanços que muitas vezes não são perceptíveis em avaliações tradicionais.

Trabalhar com esse conjunto amplo e diversificado de arquivos exige organização pedagógica, intencionalidade e sensibilidade às necessidades do estudante com TEA nível de suporte 3. Não se trata de utilizar os materiais de forma aleatória, mas de construir um percurso estruturado, funcional e significativo, ancorado no Método de Portfólios SHDI, que valoriza evidências, progressão individual e mediação constante.

Inicialmente, os arquivos devem ser organizados por eixos de desenvolvimento. Materiais como “coordenação motora”, “grafomotricidade”, “atividades com as mãos”, “massinha de modelar” e “técnicas de rastreamento” devem compor o eixo de base motora e sensorial, preparando o corpo e a mente para o ato de escrever. Nesse nível de suporte, o corpo precisa aprender antes da letra, pois a escrita não começa no papel, mas no movimento, no toque e na percepção.

Na sequência, os arquivos relacionados ao reconhecimento simbólico, como “alfabetos lúdicos”, “alfabeto construtor gráfico”, “pareamento de letras”, “pictogramas” e “pistas visuais”, devem ser utilizados para promover a associação entre imagem, som e significado. O professor atua como mediador ativo, conduzindo o estudante a perceber que os símbolos representam elementos do seu cotidiano, fortalecendo a compreensão funcional da linguagem.

Os materiais voltados para vogais, sílabas e consciência fonológica, como “as vogais”, “encontros vocálicos”, “sílabas”, “silabário” e “consciência fonológica”, devem ser introduzidos gradualmente, respeitando o ritmo individual. A proposta não é memorização mecânica, mas construção de sentido por meio de repetição significativa, jogos e experiências concretas.

Arquivos como “escrita do nome”, “cadernos de leitura”, “fichas de leitura” e “mini livros” ocupam um lugar central no processo. O nome próprio funciona como âncora emocional e cognitiva, sendo um dos primeiros elementos que o estudante reconhece e valoriza. A partir dele, amplia-se o repertório para palavras familiares e contextos reais.

Os materiais temáticos, como “dinossauros”, “patrulha canina”, “frozen”, “carros e pistas”, “sonic” e outros, devem ser utilizados como estratégia de engajamento. O interesse restrito, comum no TEA, não deve ser combatido, mas integrado ao processo pedagógico, transformando-se em ponte para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Recursos de comunicação alternativa, como “PECS”, “fichas de leitura alternativa” e “pictogramas”, são essenciais para estudantes com limitações na linguagem oral. Eles permitem que o estudante compreenda e se expresse, criando um ambiente de segurança comunicativa que favorece a alfabetização.

Os arquivos relacionados à regulação emocional, como “expressão facial”, “el monstro de cores”, “educação sensorial” e atividades com histórias, devem ser incorporados



diariamente. A aprendizagem só acontece quando há equilíbrio emocional, e o professor precisa reconhecer sinais de desregulação para intervir com sensibilidade.

Materiais como “agendas inclusão” e “planners AEE” são fundamentais para estruturar a rotina. A previsibilidade reduz a ansiedade e aumenta a participação. O estudante precisa saber o que vai acontecer, quando e como, criando segurança para se envolver nas atividades.

Os arquivos de “caligrafia”, “letra cursiva” e “máquina de escrever” devem ser utilizados apenas quando o estudante demonstra prontidão. Antes disso, a ênfase deve permanecer na construção do significado da escrita, evitando sobrecarga e frustração.

Atividades lúdicas como “bingo”, “jogos com aprendizagem”, “brincando com letras” e “letramento divertido com hand spinner” devem ser integradas ao cotidiano. O brincar estruturado transforma a aprendizagem em experiência prazerosa, facilitando a retenção e o engajamento.

Os materiais de histórias, como “contos”, “literatura infantil”, “livro alfabeto de histórias” e “conta pra mim”, ampliam o repertório linguístico e simbólico. A leitura mediada, com apoio visual e entonação expressiva, favorece a compreensão e a construção de narrativas.

Os arquivos de inclusão, BNCC e planejamento pedagógico devem orientar o trabalho docente, garantindo que as práticas estejam alinhadas às diretrizes educacionais e aos princípios da educação inclusiva.

Dentro do Método de Portfólios SHDI, cada atividade realizada deve gerar evidência. Fotos, registros, produções do estudante e observações pedagógicas compõem o portfólio, permitindo acompanhar a evolução de forma concreta e contínua.

O portfólio não é apenas um arquivo, mas um instrumento de análise. Ele revela avanços, dificuldades, interesses e estratégias eficazes, orientando novas intervenções e ajustes no planejamento.

A família deve ser integrada ao processo, utilizando os mesmos materiais em casa sempre que possível. A continuidade das experiências fortalece a aprendizagem e amplia as oportunidades de desenvolvimento.

Quando o estudante apresenta resistência ou perda de foco, o professor pode recorrer aos materiais de interesse, atividades sensoriais ou pausas estruturadas, retomando o engajamento sem gerar frustração.

Em momentos de agitação ou agressividade, os arquivos de regulação sensorial e atividades calmantes devem ser priorizados. A intervenção deve ser acolhedora, evitando confrontos diretos e respeitando o tempo do estudante.

A progressão deve ser individualizada. Não há linearidade rígida, e o avanço ocorre conforme as respostas do estudante. O portfólio permite visualizar esse percurso de forma clara e fundamentada.

A repetição, nesse contexto, não é mecanização, mas consolidação. O estudante precisa revisitar experiências para construir segurança e autonomia.

Os materiais devem ser adaptados sempre que necessário. Redução de estímulos, simplificação de tarefas e uso de suportes visuais são estratégias fundamentais.

A mediação docente é o elemento central do processo. O material, por si só, não alfabetiza. É a interação, o olhar atento e a intencionalidade pedagógica que transformam recursos em aprendizagem.

O ambiente deve ser organizado, com poucos estímulos visuais excessivos e materiais acessíveis. A organização externa favorece a organização interna do estudante.

O uso de tecnologias, quando presente, deve ser funcional e complementar, nunca substituindo a interação humana e a experiência concreta.

A alfabetização no TEA nível 3 exige tempo, persistência e crença no potencial do estudante. Cada pequena conquista representa um avanço significativo.

Os arquivos listados constituem um acervo rico e potente. Quando utilizados de forma estruturada, articulada e sensível, tornam-se instrumentos de transformação educacional.

O Método de Portfólios SHDI organiza esse processo, dando visibilidade às conquistas e garantindo que nenhuma evolução passe despercebida.

O professor que compreende essa lógica deixa de apenas aplicar atividades e passa a construir trajetórias de aprendizagem.

A alfabetização, nesse contexto, ultrapassa o domínio do código escrito. Ela se torna um caminho de autonomia, comunicação e participação social.

Cada material utilizado representa uma possibilidade. Cada interação pedagógica abre uma nova porta para o desenvolvimento.

A prática cotidiana, orientada por observação, registro e reflexão, consolida um processo consistente e eficaz.

A construção do conhecimento ocorre quando o estudante se reconhece no que aprende. Os materiais devem dialogar com sua realidade, seus interesses e suas experiências.

O trabalho com esse acervo exige planejamento, mas também sensibilidade para adaptar-se ao imprevisível.

A alfabetização de estudantes com TEA nível de suporte 3 é um processo possível, desde que fundamentado em práticas estruturadas, afetivas e intencionais.

O conjunto de arquivos, aliado ao Método de Portfólios SHDI, constitui uma proposta robusta, capaz de promover avanços reais e significativos.

Quando há coerência entre planejamento, mediação e registro, o processo educativo ganha consistência e sentido.

O sucesso não se mede pela velocidade, mas pela qualidade das conquistas e pela construção da autonomia do estudante.

Veja nos links que cada evidência registrada no portfólio representa uma história de superação, aprendizado e desenvolvimento.

- [AGENDAS INCLUSÃO](#) (2)
- [ALFABETIZAÇÃO 1](#) (80)
- [ALFABETIZAÇÃO 2](#) (39)
- [ALFABETO CONSTRUTOR GRÁFICO](#) (11)
- [ALFABETO MODELAGEM](#) (8)
- [ALFABETOS LÚDICOS](#) (184)
- [AS VOGAIS](#) (187)
- [ATIVIDADES ABC](#) (5)
- [ATIVIDADES COM AS MÃOS](#) (46)
- [ATIVIDADES COM BOTÕES](#) (4)
- [ATIVIDADES COM OS TÊNIS](#) (14)
- [ATIVIDADES COM PALITOS](#) (13)
- [ATIVIDADES COM PEIXINHOS](#) (19)
- [ATIVIDADES DE DINOSSAURO](#) (64)
- [ATIVIDADES LEGO](#) (56)
- [ATIVIDADES LETRA Aa](#) (90)
- [ATIVIDADES LETRA AL EL IL OL UL](#) (12)
- [ATIVIDADES LETRA AM EM IM OM UM](#) (2)
- [ATIVIDADES LETRA AN EN IN ON UN](#) (1)
- [ATIVIDADES LETRA AS ES IS OS US](#) (7)
- [ATIVIDADES LETRA AZ EZ IZ OZ UZ](#) (1)
- [ATIVIDADES LETRA Bb](#) (148)
- [ATIVIDADES LETRA BL](#) (3)
- [ATIVIDADES LETRA Br](#) (18)
- [ATIVIDADES LETRA Cc](#) (134)
- [ATIVIDADES LETRA Ch](#) (21)
- [ATIVIDADES LETRA Cl](#) (1)
- [ATIVIDADES LETRA Cr](#) (3)
- [ATIVIDADES LETRA Dd](#) (58)
- [ATIVIDADES LETRA Dr](#) (2)
- [ATIVIDADES LETRA Ee](#) (33)
- [ATIVIDADES LETRA Ff](#) (75)
- [ATIVIDADES LETRA Fl](#) (4)
- [ATIVIDADES LETRA Fr](#) (2)
- [ATIVIDADES LETRA Gg](#) (73)

- [ATIVIDADES LETRA Gr](#) (2)
- [ATIVIDADES LETRA Hh](#) (21)
- [ATIVIDADES LETRA Ii](#) (16)
- [ATIVIDADES LETRA Jj](#) (43)
- [ATIVIDADES LETRA Kk](#) (12)
- [ATIVIDADES LETRA LH](#) (1)
- [ATIVIDADES LETRA Ll](#) (59)
- [ATIVIDADES LETRA Mm](#) (53)
- [ATIVIDADES LETRA NH](#) (2)
- [ATIVIDADES LETRA Nn](#) (19)
- [ATIVIDADES LETRA Oo](#) (32)
- [ATIVIDADES LETRA PL](#) (1)
- [ATIVIDADES LETRA Pp](#) (115)
- [ATIVIDADES LETRA Qq](#) (6)
- [ATIVIDADES LETRA Rr](#) (46)
- [ATIVIDADES LETRA SAR SER SIR SOR SUR](#) (1)
- [ATIVIDADES LETRA Ss](#) (58)
- [ATIVIDADES LETRA Tr](#) (3)
- [ATIVIDADES LETRA Tt](#) (37)
- [ATIVIDADES LETRA Uu](#) (32)
- [ATIVIDADES LETRA Vr](#) (2)
- [ATIVIDADES LETRA Vv](#) (24)
- [ATIVIDADES LETRA Ww](#) (4)
- [ATIVIDADES LETRA Xx](#) (22)
- [ATIVIDADES LETRA Yy](#) (6)
- [ATIVIDADES LETRA Zz](#) (37)
- [ATIVIDADES LETRAS CHA CHE CHI CHO CHU](#) (2)
- [ATIVIDADES PARA BEBÊS](#) (4)
- [ATIVIDADES PRONTAS](#) (6)
- [ATIVIDADES SAPINHOS](#) (9)
- [ATIVIDADES SONIC](#) (64)
- [AULAS PRATICAS DO PROJETO: AUTISMO E EDUCAÇÃO](#) (3)
- [AUTISMO E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO](#) (2)
- [AUTISMO E EDUCAÇÃO](#) (14)
- [AUTISMO E TERAPIA COM ANIMAIS](#) (2)
- [AUTISMO INFANTIL](#) (5)
- [AUTORIA DE SIMONE HELEN DRUMOND INSCHKANIAN](#) (38)
- [BAIXA VISÃO ATIVIDADES](#) (3)
- [BERÇÁRIO ATIVIDADES](#) (6)
- [BINGO](#) (13)
- [BLAZE MONSTER](#) (5)
- [BNCC](#) (27)
- [BNCC O EU](#) (9)

- [BNCC TRAÇOS](#) (3)
- [BOB O TREM](#) (3)
- [BOCA DO JACARÉ](#) (40)
- [BOMBEIRO ATIVIDADES](#) (4)
- [BONECA DE LATA](#) (3)
- [BORBOLETINHA](#) (28)
- [BRILLE](#) (23)
- [BRANCA DE NEVE](#) (9)
- [BRINCANDO COM LETRAS](#) (7)
- [BRINCANDO E APRENDENDO COM BERNARDO](#) (18)
- [CABELOS DIVERTIDOS COORDENAÇÃO MOTORA](#) (85)
- [CAÇA-PALAVRAS](#) (3)
- [CADERNOS DE LEITURAS](#) (8)
- [CAILLOU](#) (8)
- [CALIGRAFIA](#) (10)
- [CARROS E PISTAS](#) (71)
- [CAVALO DE PAPEL](#) (2)
- [CELULAR ATIVIDADES](#) (10)
- [CHAPEUZINHO VERMELHO ATIVIDADES](#) (12)
- [CHAVES ATIVIDADES](#) (13)
- [COLEÇÃO ADAPTAÇÃO CURRICULAR E INCLUSÃO DO AUTISTA](#) (19)
- [COLEÇÃO APRENDER EM CASA](#) (22)
- [Coleção de PLANNER do Método de Portfólios SHD Ischkanian](#) (52)
- [COLEÇÃO MINI LIVROS](#) (11)
- [CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA](#) (39)
- [CONTA PRA MIM ADAPTAÇÕES PARA INCLUSÃO](#) (5)
- [CONTOS / HISTÓRIAS](#) (15)
- [COORDENAÇÃO MOTORA](#) (159)
- [CRECHE](#) (4)
- [CRECHE BNCC](#) (4)
- [DIA DO LIVRO](#) (24)
- [DISLEXIA](#) (4)
- [DITADO](#) (12)
- [DIVERSOS MATERIAIS](#) (30)
- [DONA ARANHA](#) (23)
- [DONA ARATINHA](#) (2)
- [DORY \(PEIXINHA AZUL\)](#) (28)
- [DOUTORA ATIVIDADES](#) (2)
- [DOUTORA BRINQUEDOS](#) (6)
- [EBOOK AUTISMO E EDUCAÇÃO](#) (9)
- [EDUCAÇÃO INFANTIL](#) (100)
- [EDUCAÇÃO SENSORIAL](#) (17)



- [EDUCADORES DE PESSOAS TEA](#) (1)
- [EDUCATION](#) (5)
- [EL MONSTRUO DE COLORES](#) (11)
- [ELMER O ELEFANTE](#) (4)
- [ENCONTRO VOCALICOS](#) (35)
- [ENSINO FUNDAMENTAL](#) (24)
- [ESCRITA DO NOME](#) (18)
- [EXPRESSÃO FACIAL](#) (56)
- [FANTOCHES](#) (5)
- [FICHAS DE LEITURA](#) (7)
- [FICHAS DE LEITURA ALTERNATIVA](#) (9)
- [FONOAUDIOLOGIA](#) (42)
- [FOTOS AULAS](#) (184)
- [FROZEN](#) (18)
- [FUNÇÕES EXECUTIVAS](#) (5)
- [GODZILLA](#) (7)
- [GRAFOMOTRICIDADE](#) (7)
- [GRAMÁTICA](#) (1)
- [HIRO \(DESENHO\)](#) (4)
- [HISTÓRIA](#) (10)
- [HISTÓRIAS DA MINHA MÃE](#) (1)
- [IMAGENS PARA EDUCAR](#) (9)
- [INCLUSÃO](#) (5)
- [INCLUSÃO ATIVIDADES](#) (14)
- [INCLUSÃO BNCC AEE](#) (46)
- [INCLUSÃO E LETRAMENTO](#) (59)
- [INFORMAÇÕES AUTISMO E EDUCAÇÃO](#) (9)
- [INGLÊS](#) (12)
- [INGLÊS ATIVIDADES](#) (44)
- [Intervenção Precoce \(PIIP\)](#) (8)
- [JOANINHA E O LETRAMENTO](#) (16)
- [JOGOS COM APRENDIZAGEM](#) (16)
- [LATERALIDADE](#) (14)
- [LENÇOS COLORIDOS](#) (4)
- [LETRA AR ER IR OR UR](#) (6)
- [LETRA CURSIVA](#) (5)
- [LETRA PR](#) (2)
- [LETRAMENTO DE A-Z](#) (28)
- [LETRAMENTO DIVERTIDO COM O HAND SPINNER.](#) (17)
- [LETRAMENTO E AUTISMO](#) (58)
- [LETRAMENTO JOGO DA FRIGIDEIRA](#) (2)
- [LIBRAS](#) (3)
- [LINGUAGENS](#) (7)

- [LITERATURA INFANTIL](#) (5)
- [LIVRO ALFABETIZAR](#) (23)
- [LIVRO ALFABETO DE HISTÓRIAS](#) (3)
- [LIVRO: MUNDO SINGULAR](#) (2)
- [LIVROS PARA ESTRUTURAR](#) (52)
- [LOUSA MÁGICA DA TIA SIMONE](#) (5)
- [MALETA DAS VOGAIS](#) (3)
- [MÁQUINA DE ESCREVER](#) (4)
- [MASSINHA DE MODELAR](#) (41)
- [O CRAVO BRIGOU COM A ROSA](#) (6)
- [PALHAÇO ATIVIDADES](#) (17)
- [PAREAMENTO DAS LETRAS DO ALFABETO](#) (3)
- [PATO](#) (5)
- [PATRULHA CANINA](#) (31)
- [PECS \(COMUNICAÇÃO\)](#) (81)
- [PEI](#) (12)
- [PEI - O ANIVERSÁRIO DO SEU ALFABETO](#) (5)
- [PEI PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO SHDI](#) (26)
- [PEIXONAUTA](#) (5)
- [PEPPA](#) (18)
- [PERU](#) (4)
- [PICTOGRAMAS](#) (1)
- [PISTAS VISUAIS](#) (17)
- [PLANEJAMENTO ESCOLAR E CLINICO PARA PESSOAS AUTISTAS](#) (33)
- [PLANNER AEE](#) (48)
- [PORTUGUÊS](#) (5)
- [RIMAS](#) (3)
- [SILABÁRIO](#) (21)
- [SÍLABAS](#) (49)
- [SÍLABAS COMPLEXAS](#) (37)
- [SÍLABAS TÔNICAS](#) (2)
- [SONS DO X](#) (5)
- [SONS. CORES E FORMAS](#) (7)
- [SUBSTANTIVO COMPOSTO](#) (1)
- [SUBSTANTIVO DERIVADO](#) (1)
- [SUBSTANTIVOS DERIVADOS](#) (1)
- [TARTARUGA ATIVIDADES](#) (27)
- [TÉCNICA DE COORDENAÇÃO MOTORA COM RASTREAMENTO](#) (8)
- [TERAPIA DE ARTICULAÇÃO SONORA DE PALAVRAS COM ESPELHO](#) (8)
- [URSO](#) (9)

- [VAMOS APRENDER 1](#) (60)
- [VAMOS APRENDER 2](#) (47)
- [VASO DAS SÍLABAS](#) (20)
- [VOGAL A](#) (11)

Trabalhar com esses materiais é assumir o compromisso de acreditar no potencial de cada pessoa com TEA e de construir caminhos possíveis para sua alfabetização.

#### **2.5.9. Passo a passo do uso dos portfólios SHDI**

*Etapa 1: Avaliação inicial detalhada. Identificar habilidades, interesses e necessidades específicas. O início do trabalho com os portfólios SHDI exige um olhar investigativo profundo sobre o estudante, considerando não apenas aspectos acadêmicos, mas também comportamentais, sensoriais, comunicativos e emocionais. Segundo Ischkanian (2014), compreender o estágio da escrita e as formas de interação com o mundo é essencial para evitar propostas desalinhadas com a realidade do aprendiz. Essa avaliação não se limita a instrumentos formais, envolvendo observação em diferentes contextos, escuta da família e análise de respostas espontâneas diante de estímulos diversos. A identificação de interesses específicos possui papel estratégico, especialmente no TEA nível de suporte 3, onde o engajamento depende de conexões significativas. Ao reconhecer preferências por objetos, personagens, cores ou rotinas, o educador constrói pontes entre o universo do estudante e os conteúdos escolares. Esse mapeamento inicial orienta todo o percurso, evitando intervenções genéricas e promovendo um ensino verdadeiramente personalizado.*

*Etapa 2: Planejamento individualizado. Selecionar atividades adequadas ao perfil do estudante. A elaboração do planejamento ocorre com base nos dados coletados, estruturando um percurso que respeite o ritmo e as possibilidades do estudante. Segundo Ischkanian e colaboradores (2025), a individualização não significa simplificação do currículo, mas adaptação intencional para garantir acesso ao conhecimento. O professor seleciona atividades que dialoguem com as habilidades já consolidadas, ao mesmo tempo em que introduz desafios progressivos. Esse planejamento deve considerar aspectos como tempo de atenção, necessidade de suporte visual, tolerância a mudanças e formas de comunicação. A organização das atividades em sequência lógica favorece a previsibilidade, elemento fundamental para reduzir ansiedade. O portfólio começa a se constituir como um roteiro vivo, que orienta a prática pedagógica e registra cada etapa do desenvolvimento.*

*Etapa 3: Aplicação estruturada. Executar atividades com mediação constante. A execução das atividades exige organização do ambiente, clareza nas instruções e presença ativa do educador. Segundo Ischkanian e Cabral (2025), a mediação docente é o principal elemento que transforma uma tarefa em experiência de aprendizagem significativa. O*

estudante com TEA nível 3 necessita de apoio contínuo para compreender comandos, manter o foco e interpretar o que está sendo proposto. A estruturação envolve delimitação de início, meio e fim das atividades, uso de pistas visuais e adaptação do tempo conforme a resposta do estudante. A intervenção não é rígida, sendo ajustada em tempo real conforme sinais de interesse, cansaço ou desorganização. O professor atua como facilitador, conduzindo o processo com sensibilidade e intencionalidade.

*Etapa 4: Registro sistemático. Documentar cada produção com fotos, vídeos e anotações. O registro constitui um dos pilares do método, transformando cada experiência em evidência concreta de aprendizagem. Segundo Ischkanian e Ischkanian (2026), o portfólio educacional é um instrumento que materializa o percurso do estudante, permitindo visualizar avanços muitas vezes sutis. Fotografias, vídeos, produções escritas e anotações descritivas compõem esse acervo. A qualidade do registro depende da precisão das observações, contemplando não apenas o resultado final, mas também o processo. Informações sobre comportamento, estratégias utilizadas e nível de apoio necessário enriquecem a análise posterior. O portfólio deixa de ser um simples arquivo e se torna um documento pedagógico com valor formativo.*

*Etapa 5: Análise contínua. Observar padrões de aprendizagem e comportamento. A análise dos registros possibilita identificar regularidades e singularidades no processo de aprendizagem. Segundo Creswell (2021), a interpretação de dados qualitativos permite compreender fenômenos educacionais de forma aprofundada, favorecendo decisões pedagógicas mais consistentes. No contexto do TEA, essa análise revela quais estratégias promovem maior engajamento e quais geram resistência. A observação de padrões comportamentais auxilia na antecipação de situações de desregulação, permitindo intervenções preventivas. O educador passa a reconhecer sinais sutis que indicam avanços ou dificuldades, refinando sua prática com base em evidências concretas.*

*Etapa 6: Replanejamento. Ajustar estratégias conforme evolução. O replanejamento emerge como consequência direta da análise, garantindo que o processo permaneça dinâmico e responsivo. Segundo Ischkanian et al. (2025), a flexibilidade pedagógica é indispensável para atender às demandas de estudantes neurodivergentes. As atividades são ajustadas, ampliadas ou substituídas conforme a evolução observada. Esse movimento contínuo evita a estagnação e mantém o estudante em um fluxo de aprendizagem adequado ao seu nível de desenvolvimento. O portfólio orienta essas decisões, funcionando como um mapa que indica caminhos já percorridos e possibilidades futuras.*

*Etapa 7: Compartilhamento com a família. Fortalecer a parceria educativa. A socialização do portfólio com a família amplia o alcance do trabalho pedagógico, criando uma rede de apoio consistente. Segundo Ischkanian e colaboradores (2025), a parceria entre escola*

*e família potencializa os resultados, pois promove continuidade nas intervenções. Os responsáveis passam a compreender o processo, reconhecendo avanços e contribuindo com práticas no ambiente doméstico. Esse compartilhamento também fortalece o vínculo entre todos os envolvidos, promovendo alinhamento de expectativas e estratégias. A família deixa de ocupar um papel passivo e se torna agente ativo na construção do desenvolvimento do estudante.*

*Etapa 8: Consolidação da aprendizagem. Retomar atividades para reforço. A consolidação ocorre por meio da retomada intencional de atividades já realizadas, permitindo que o estudante fortaleça conexões cognitivas e adquira maior autonomia. Segundo Vigotsky (2000), a aprendizagem se consolida na interação contínua com o conhecimento, sendo a repetição significativa um elemento essencial. No TEA nível 3, revisar experiências contribui para a estabilidade emocional e cognitiva.*

O retorno às atividades no processo de alfabetização de estudantes com Transtorno do Espectro Autista em nível de suporte 3 deve ser compreendido como um movimento epistemológico de aprofundamento e não como repetição estéril de práticas pedagógicas. Cada retomada carrega novas camadas de significado, pois o estudante não retorna ao mesmo ponto cognitivo, mas a um estágio ampliado de compreensão, mesmo que esse avanço não se manifeste de forma linear ou imediata. Nesse sentido, a reiteração de experiências pedagógicas se configura como um recurso estruturante da aprendizagem, permitindo a consolidação de redes neurais e o fortalecimento de vínculos simbólicos com a linguagem escrita, conforme argumenta Almeida (2025) ao enfatizar a importância de práticas inclusivas que respeitem os tempos e modos singulares de aprender.

A dinâmica do retorno também pode ser analisada sob a perspectiva do desenvolvimento cognitivo mediado, no qual a aprendizagem se constrói por meio de interações significativas e repetidas em contextos variados. O estudante com TEA nível 3, frequentemente, necessita de experiências reiteradas para atribuir sentido às representações simbólicas, o que torna o retorno uma estratégia intencional e necessária. Azevedo (2025) destaca que a construção do pensamento, especialmente em processos iniciais de alfabetização, exige decomposição, reorganização e retomada contínua de conceitos, permitindo que o sujeito internalize estruturas cognitivas complexas por meio de experiências progressivas.

A utilização do portfólio no Método SHDI assume papel central nesse processo, pois transforma a repetição em evidência concreta de evolução. O registro sistemático das produções possibilita ao educador identificar microprogressos que, em abordagens tradicionais, poderiam passar despercebidos. Belchior et al. (2025) ressaltam que metodologias inovadoras e inclusivas exigem instrumentos capazes de documentar o percurso do estudante, valorizando não apenas o resultado final, mas todo o trajeto de construção do conhecimento. Nesse



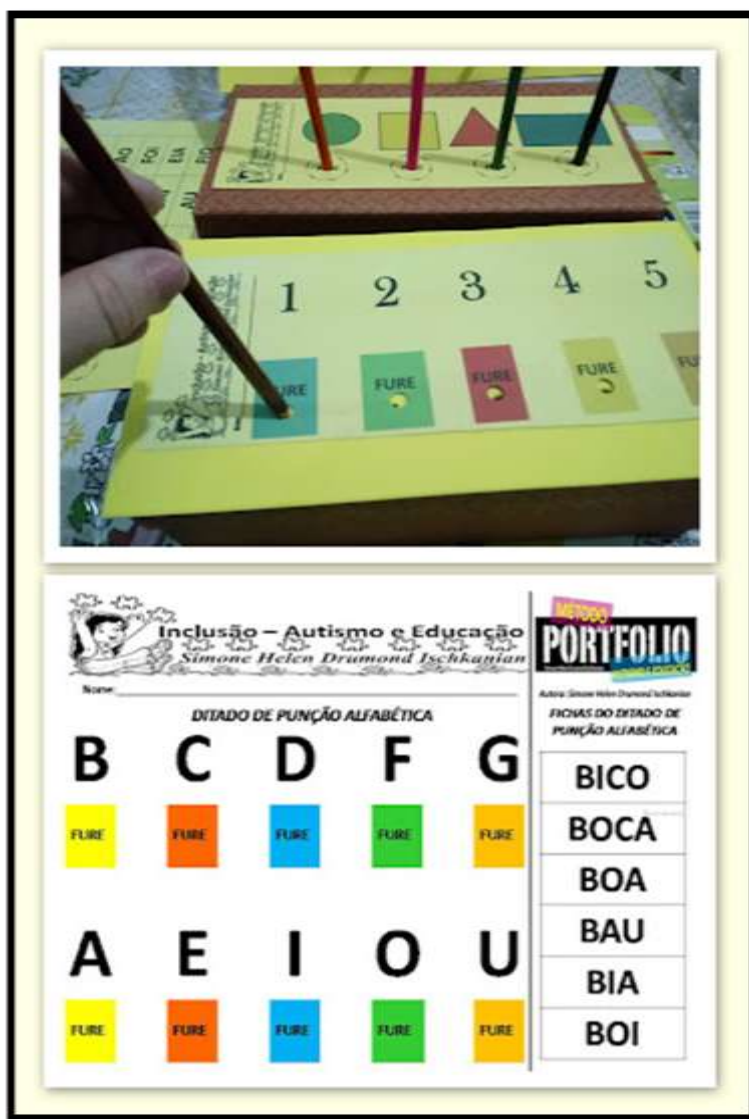
contexto, o portfólio atua como dispositivo de visibilização da aprendizagem, legitimando avanços que ocorrem em níveis sutis e complexos.

A análise contínua dos registros permite compreender que cada nova realização ocorre em um patamar qualitativamente distinto, ainda que superficialmente semelhante a produções anteriores. Essa perspectiva rompe com a lógica linear da aprendizagem e introduz uma visão processual, na qual o conhecimento é construído por aproximações sucessivas. Cabral (2025) evidencia que práticas pedagógicas inovadoras devem considerar a aprendizagem como um fenômeno dinâmico, em constante reconstrução, especialmente quando se trata de estudantes com necessidades educacionais específicas.

A dimensão acumulativa da aprendizagem se torna evidente quando se observa a evolução das produções registradas ao longo do tempo. O estudante que inicialmente apenas manipula objetos pode, posteriormente, estabelecer relações simbólicas, reconhecer padrões e, gradativamente, atribuir significado às letras e palavras. Carvalho (2025) aponta que o fortalecimento de habilidades fundamentais na alfabetização depende de processos contínuos e reiterados, nos quais o sujeito tem a oportunidade de revisitar experiências e ressignificá-las à luz de novas compreensões.

O portfólio, nesse cenário, não se limita a um instrumento de avaliação, mas se configura como um espaço de construção narrativa da aprendizagem. Ele documenta não apenas o que o estudante realiza, mas como realiza, em que condições, com quais mediações e em quais contextos emocionais. Demo (2026) destaca que a ausência de registros estruturados pode comprometer a compreensão do

processo educativo, especialmente em contextos inclusivos, nos quais as trajetórias de aprendizagem são altamente individualizadas e demandam acompanhamento detalhado.



A retomada das atividades também favorece a consolidação da memória de longo prazo, aspecto essencial para a alfabetização. A repetição significativa, mediada por contextos variados e estímulos diversificados, contribui para a fixação de conteúdos e para a construção de esquemas cognitivos mais elaborados. Evangelista (2025) argumenta que ambientes educativos inclusivos devem explorar múltiplas formas de interação com o conhecimento, promovendo experiências que permitam ao estudante revisitar conceitos sob diferentes perspectivas.

O retorno a atividades já conhecidas pode gerar segurança e previsibilidade, elementos fundamentais para estudantes com TEA nível 3. Essa familiaridade reduz a ansiedade e favorece a participação ativa, criando condições mais favoráveis para a aquisição de novos conhecimentos. Ischkanian (2025) enfatiza que a inclusão educacional requer práticas que considerem não apenas os aspectos cognitivos, mas também as dimensões emocionais e sociais do estudante.

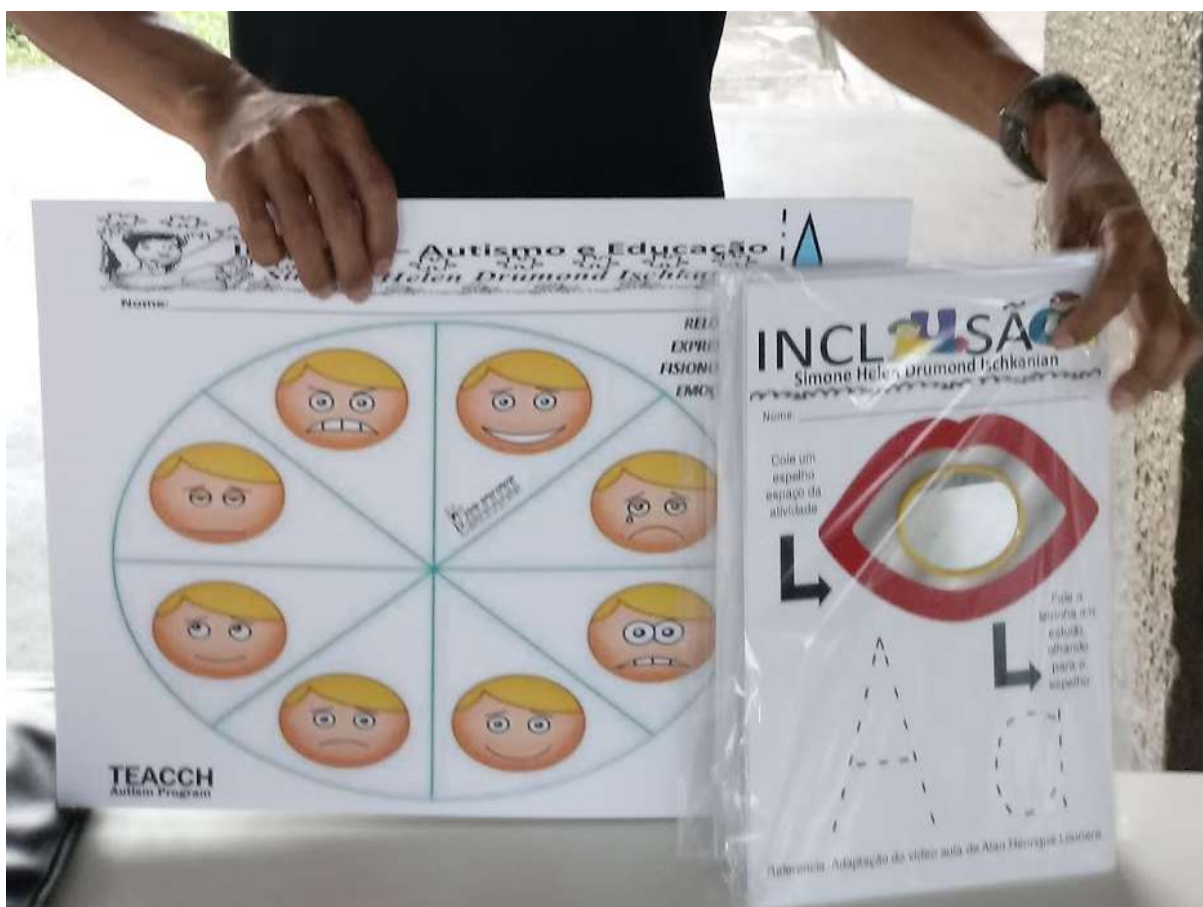
A mediação docente desempenha papel decisivo nesse processo, pois é o professor quem atribui intencionalidade pedagógica à retomada das atividades. A repetição, quando desprovida de sentido, pode se tornar mecânica e desmotivadora; entretanto, quando planejada de forma estratégica, transforma-se em oportunidade de aprofundamento e ampliação do conhecimento. Ischkanian e Cabral (2025) destacam que a atuação interdisciplinar e mediadora é essencial para promover aprendizagens significativas em contextos inclusivos.

A perspectiva sociocultural da aprendizagem também contribui para compreender a importância do retorno como aprofundamento. Vigotsky (2000) defende que o desenvolvimento ocorre por meio da internalização de experiências sociais mediadas, o que implica a necessidade de revisitar práticas e interações para consolidar aprendizagens. Nesse sentido, cada retomada representa uma nova oportunidade de mediação, ampliando a zona de desenvolvimento proximal do estudante.

O caráter cumulativo da aprendizagem evidencia que o conhecimento não se constrói de forma fragmentada, mas por meio de um processo contínuo de integração de experiências. O portfólio, ao registrar esse percurso, permite visualizar a progressão do estudante, revelando conexões entre atividades aparentemente isoladas. Neta (2025) destaca que o uso de tecnologias e registros sistemáticos na educação inclusiva potencializa a compreensão dos processos de aprendizagem, favorecendo intervenções mais precisas e eficazes.

A ressignificação das atividades ao longo do tempo também contribui para o desenvolvimento da autonomia do estudante. Ao revisitar experiências anteriores, o sujeito tem a oportunidade de reconhecer seus próprios avanços, fortalecendo sua autoestima e motivação. Silva (2025) aponta que práticas pedagógicas inclusivas devem promover a valorização das

conquistas individuais, reconhecendo o esforço e o progresso como elementos centrais do processo educativo.

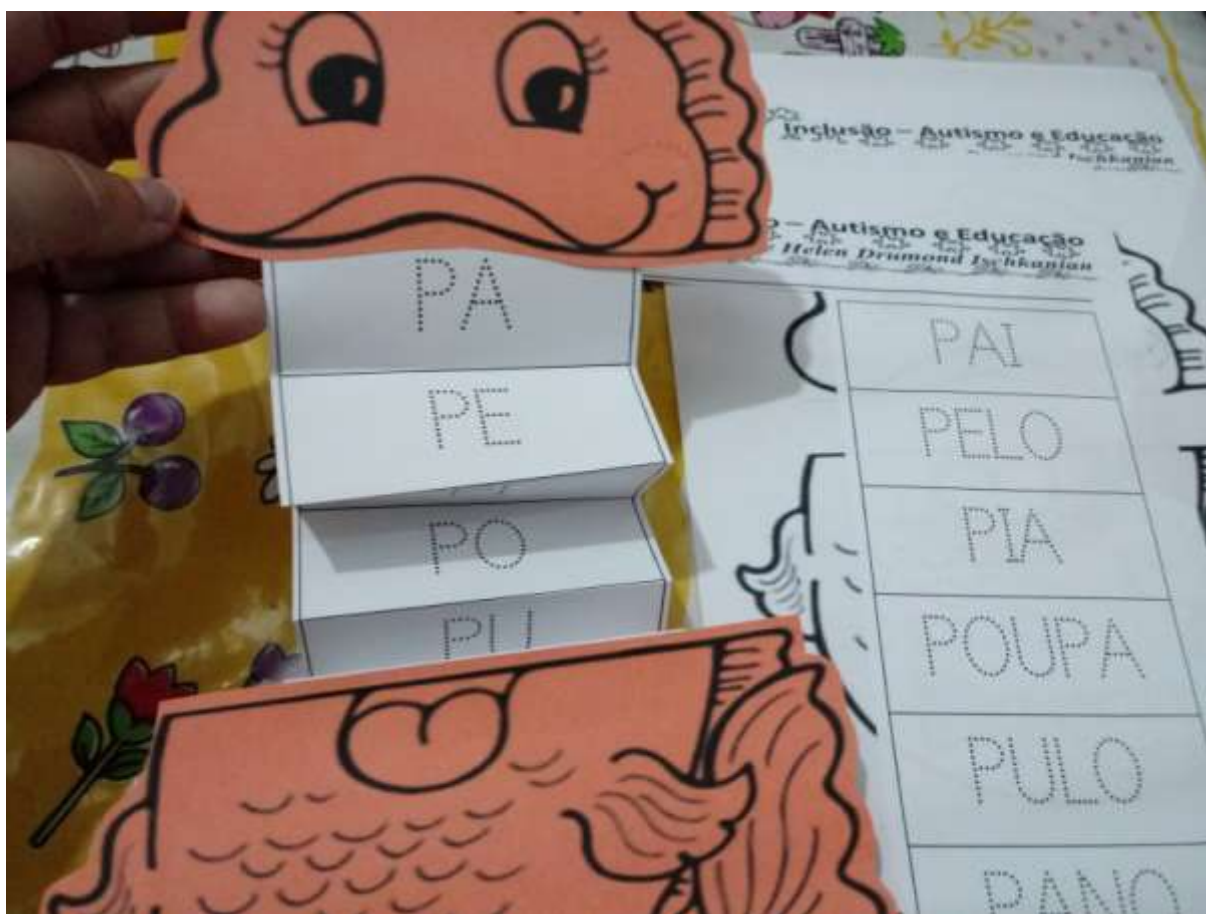


A repetição com intencionalidade pedagógica permite, ainda, a ampliação do repertório linguístico do estudante. Cada nova interação com a linguagem escrita possibilita a construção de significados mais complexos, favorecendo o desenvolvimento da leitura e da escrita. Soares (2017) argumenta que a alfabetização envolve múltiplas dimensões e exige práticas diversificadas que possibilitem ao estudante explorar diferentes aspectos da linguagem.

O acompanhamento sistemático por meio do portfólio também facilita o diálogo entre escola e família, fortalecendo a parceria educativa. Os registros permitem que os responsáveis compreendam o processo de aprendizagem e participem de forma mais ativa, contribuindo para a continuidade das práticas em outros contextos. Ischkanian e Ischkanian (2026) ressaltam que a colaboração entre diferentes agentes educativos é fundamental para o sucesso das intervenções pedagógicas em estudantes com TEA.

A compreensão do retorno como aprofundamento redefine a prática pedagógica, deslocando o foco do resultado imediato para o processo contínuo de construção do conhecimento. Essa perspectiva exige do educador sensibilidade, planejamento e capacidade de análise, permitindo a criação de estratégias que respeitem as singularidades do estudante. Narciso e Santana (2025) defendem a necessidade de revisões críticas nas metodologias

educacionais, propondo abordagens que valorizem a complexidade dos processos de aprendizagem.



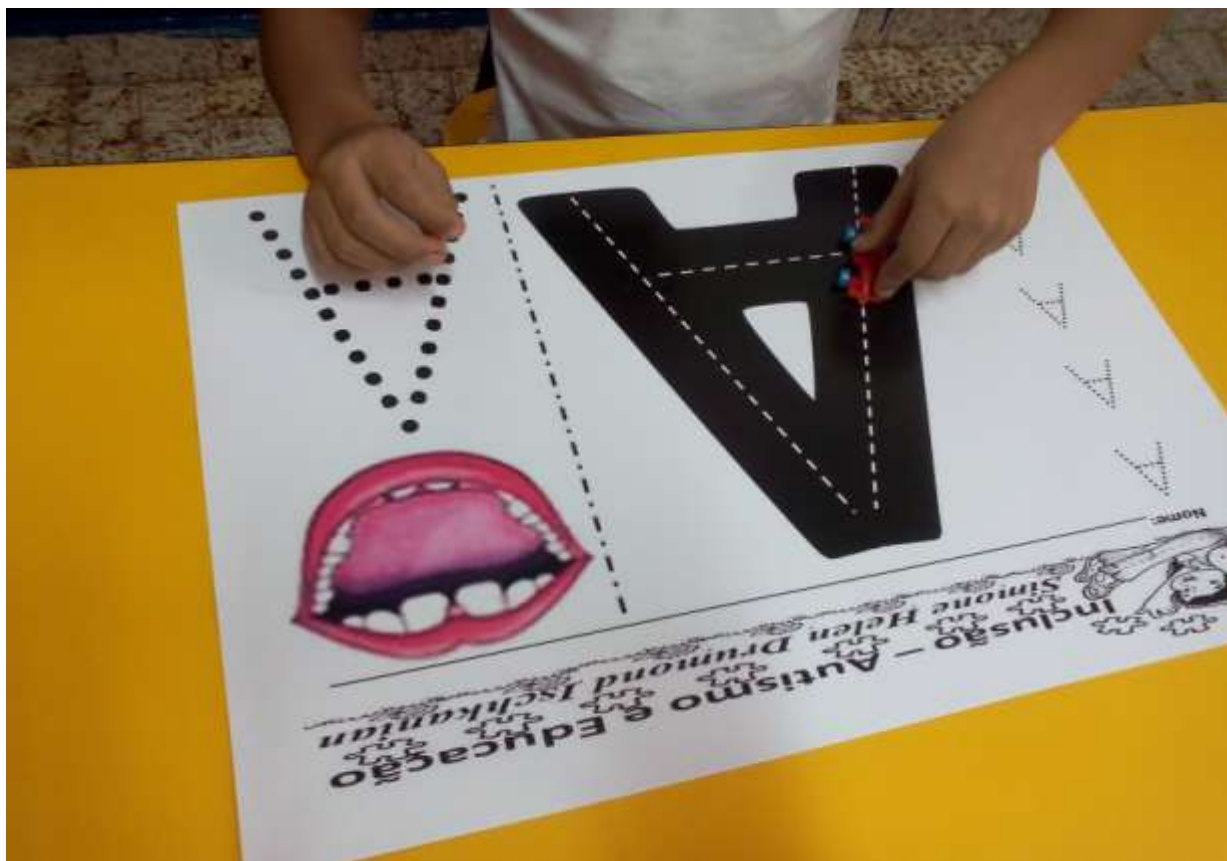
A aprendizagem acumulativa, registrada e analisada por meio do portfólio, revela que cada pequena conquista representa um avanço significativo no percurso do estudante. A valorização desses progressos contribui para a construção de uma prática pedagógica mais humana, inclusiva e eficaz, capaz de promover o desenvolvimento integral do sujeito. Nesse cenário, o retorno às atividades se consolida como uma estratégia potente, que evidencia a natureza processual da aprendizagem e reafirma a importância de uma educação comprometida com a singularidade e o potencial de cada indivíduo.

## 2.6. CENTRALIDADE DA SINGULARIDADE NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

A centralidade da singularidade no processo de aprendizagem emerge como um princípio epistemológico incontornável quando se trata da alfabetização de estudantes com Transtorno do Espectro Autista. A compreensão de que cada sujeito organiza o pensamento, a linguagem e a interação de maneira própria exige uma ruptura com modelos homogêneos de ensino. Nesse sentido, Almeida (2025) destaca que práticas inclusivas efetivas dependem da leitura sensível das particularidades cognitivas, emocionais e sensoriais de cada estudante, reconhecendo que o acesso ao conhecimento se dá por múltiplas vias.



A alfabetização, entendida como processo de construção de sentido, não se limita à decodificação de símbolos gráficos, mas envolve a articulação entre linguagem, experiência e cultura. A perspectiva de Vigotsky (2000) sustenta que o desenvolvimento da linguagem ocorre em interação com o meio social, sendo mediado por instrumentos simbólicos que adquirem significado na vivência concreta. Essa compreensão amplia o olhar pedagógico para além do conteúdo formal, valorizando o contexto e as experiências individuais.



A singularidade, nesse contexto, não representa obstáculo, mas condição estruturante do processo educativo. Azevedo (2025) aponta que o desenvolvimento do pensamento, inclusive em propostas de pensamento computacional, depende da capacidade de decompor problemas a partir de experiências significativas, o que reforça a necessidade de práticas pedagógicas contextualizadas e individualizadas. O estudante com TEA constrói percursos próprios de aprendizagem, exigindo estratégias que respeitem seu ritmo e suas formas de organização mental.

A mediação docente assume papel central nesse cenário, configurando-se como elemento articulador entre o sujeito e o conhecimento. Carvalho (2025) enfatiza que a atuação psicopedagógica contribui para a identificação de potencialidades, permitindo intervenções mais assertivas e sensíveis às necessidades específicas. O educador deixa de ser transmissor de conteúdos para se tornar intérprete das expressões do estudante, construindo pontes entre diferentes formas de compreensão.



A valorização da singularidade implica também reconhecer a diversidade sensorial presente no TEA. Nepomuceno e Pavanati (2023) discutem a relação entre neurociência e educação, evidenciando que diferentes padrões de processamento sensorial influenciam diretamente a aprendizagem. A organização do ambiente, a escolha de materiais e a forma de apresentação dos conteúdos precisam dialogar com essas especificidades.

A construção do conhecimento, nesse contexto, ocorre de maneira não linear, marcada por avanços, pausas e retomadas. Ischkanian (2014) aponta que os estágios da escrita infantil não devem ser compreendidos como sequências rígidas, mas como manifestações dinâmicas do pensamento em desenvolvimento. Cada produção do estudante revela hipóteses sobre a linguagem, que precisam ser acolhidas e interpretadas.

O uso de recursos pedagógicos diversificados amplia as possibilidades de acesso ao conhecimento. Mata et al. (2020) destacam o potencial



das imagens como mediadoras da aprendizagem, especialmente para estudantes que apresentam dificuldades na linguagem verbal. A alfabetização passa a incorporar elementos visuais, táteis e auditivos, promovendo uma experiência multissensorial.

A tecnologia educacional também se apresenta como aliada nesse processo. Cabral et al. (2025) discutem o papel das ferramentas digitais na promoção da aprendizagem inclusiva, ressaltando que a tecnologia, quando utilizada de forma intencional, pode potencializar a comunicação e a interação. O uso de recursos digitais deve, no entanto, estar alinhado às necessidades específicas do estudante.

A abordagem centrada na singularidade exige planejamento pedagógico flexível e contínuo. Creswell (2021) defende a importância de metodologias que integrem diferentes perspectivas, permitindo uma análise mais ampla dos processos educativos. O planejamento deixa de ser estático e passa a ser construído em diálogo com as respostas do estudante.

A documentação pedagógica, por meio de portfólios, torna-se instrumento fundamental para acompanhar o desenvolvimento. Ischkanian e Ischkanian (2026) destacam que o registro sistemático permite visualizar o percurso de aprendizagem, evidenciando avanços que nem sempre são perceptíveis no cotidiano. O portfólio transforma-se em narrativa do processo educativo.

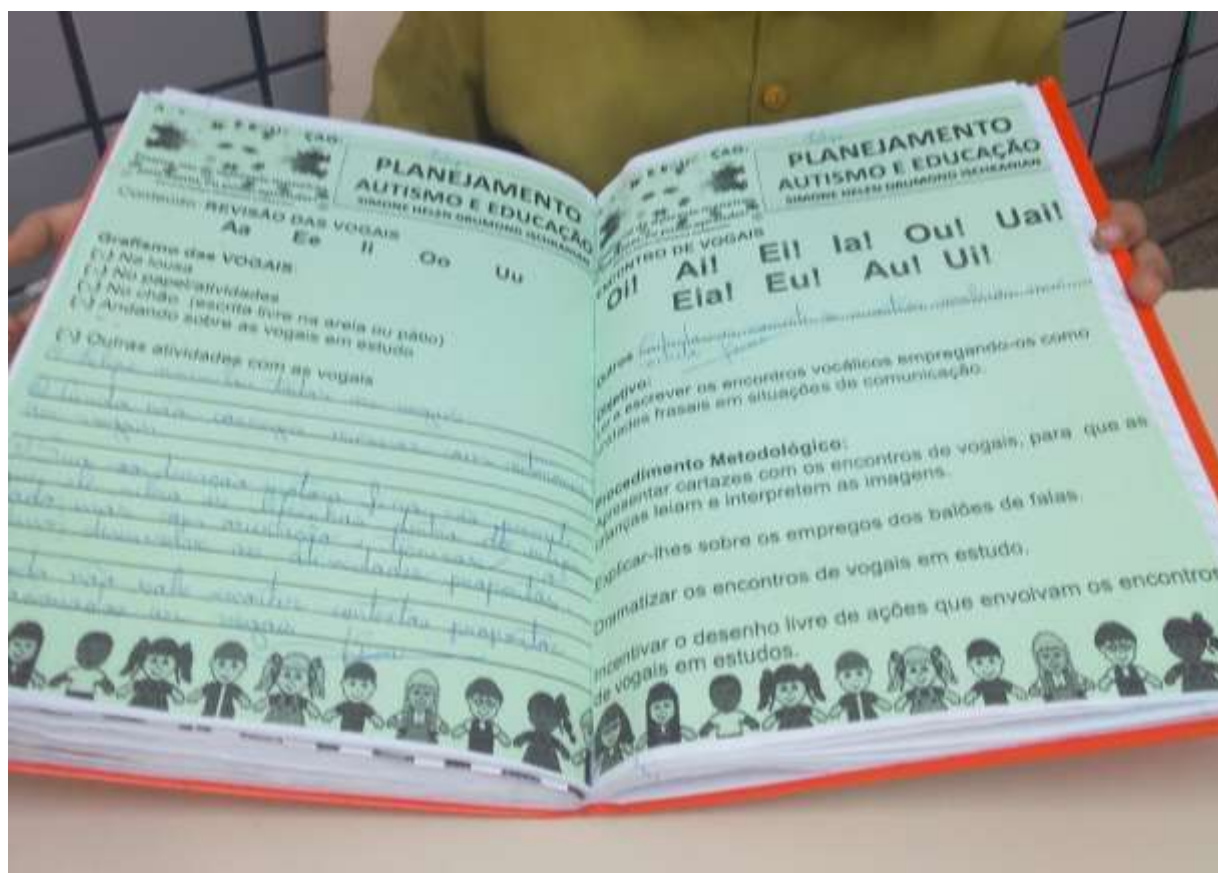


A retomada de atividades, frequentemente interpretada como repetição, assume novo significado à luz da singularidade. Almeida (2025) argumenta que o retorno a experiências anteriores possibilita aprofundamento conceitual, permitindo que o estudante reorganize suas compreensões. Cada retomada representa uma nova elaboração cognitiva.

O papel da ludicidade nesse processo não pode ser negligenciado. Ischkanian (2018) enfatiza que o brincar constitui forma privilegiada de aprendizagem, especialmente na infância. Para estudantes com TEA, o jogo estruturado oferece oportunidades de interação e construção de sentido, respeitando suas formas de participação.

A integração entre diferentes áreas do conhecimento contribui para uma aprendizagem mais significativa. Belchior et al. (2025) discutem metodologias ativas que promovem o desenvolvimento do pensamento crítico, evidenciando a importância de abordagens interdisciplinares. A alfabetização deixa de ser isolada e passa a dialogar com outras áreas.

A inclusão, compreendida como princípio ético e político, orienta as práticas pedagógicas voltadas para a diversidade. Ischkanian (2025) destaca o movimento da neurodiversidade como paradigma que valoriza as diferenças, promovendo uma educação mais justa e equitativa. A singularidade passa a ser reconhecida como riqueza.



A comunicação alternativa e aumentativa desempenha papel fundamental na alfabetização de estudantes com TEA. Demo (2026) aponta que a ausência de suportes adequados pode comprometer o acesso ao conhecimento, reforçando a necessidade de recursos que ampliem as possibilidades comunicativas. A linguagem assume múltiplas formas.

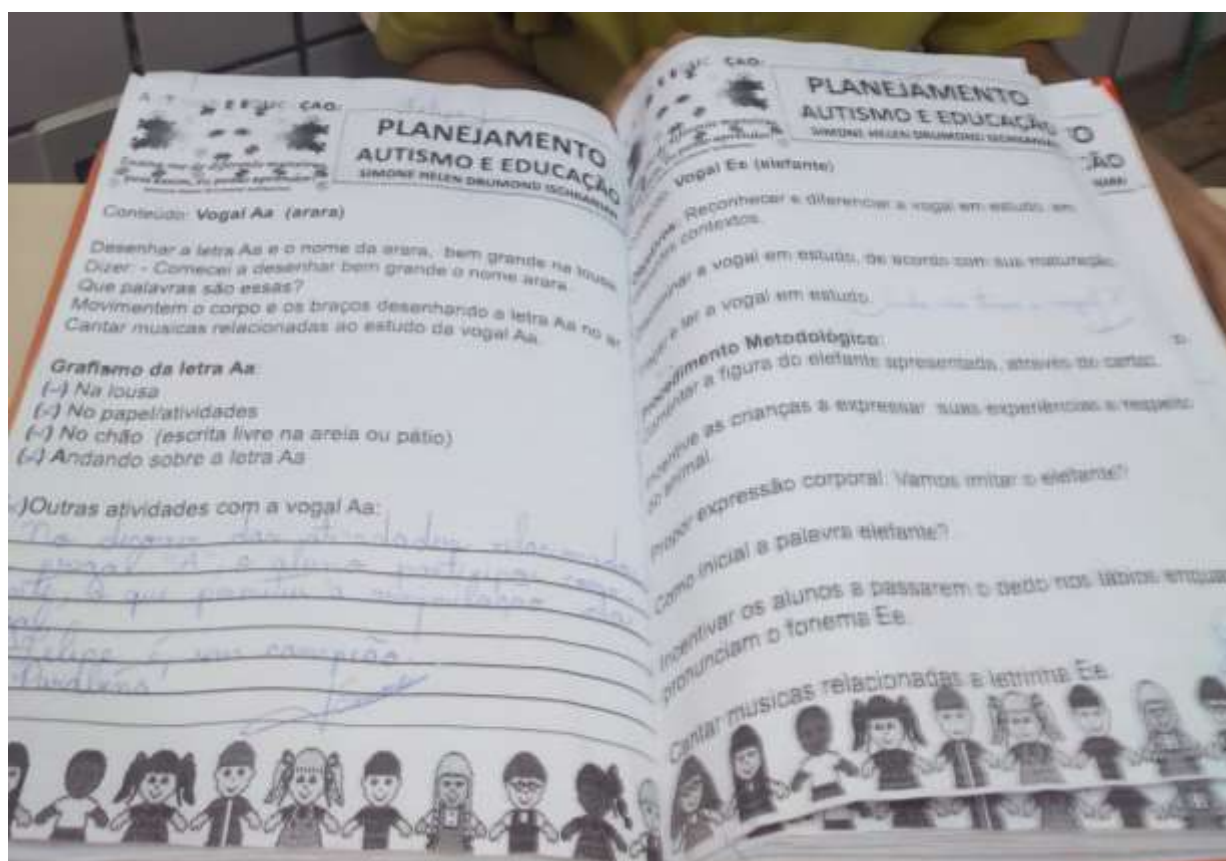
A formação docente constitui elemento decisivo para a efetivação de práticas inclusivas. Cabral (2025) discute o Design Thinking como abordagem que estimula a criatividade e a resolução de problemas, contribuindo para a construção de estratégias pedagógicas inovadoras. O professor precisa desenvolver competências que lhe permitam atuar em contextos complexos.

A relação entre família e escola fortalece o processo educativo, criando uma rede de apoio ao estudante. Ischkanian et al. (2025) ressaltam a importância da parceria entre diferentes atores, destacando que a aprendizagem não se limita ao espaço escolar. A continuidade das práticas em diferentes contextos potencializa os resultados.

A dimensão emocional da aprendizagem merece atenção especial. Carvalho (2026) aponta que o assessoramento pedagógico contribui para a construção de ambientes mais



acolhedores, favorecendo o engajamento do estudante. A segurança emocional constitui condição para a construção do conhecimento.



A utilização de metodologias investigativas contribui para o aprofundamento das práticas pedagógicas. Galvão e Ricarte (2019) destacam a importância da revisão sistemática como instrumento de produção de conhecimento, permitindo a análise crítica de diferentes abordagens. A pesquisa orienta a prática docente.

A articulação entre teoria e prática fortalece a consistência das intervenções pedagógicas. Narciso e Santana (2025) defendem a necessidade de fundamentação teórica sólida, aliada à reflexão crítica sobre a prática. O conhecimento produzido na academia precisa dialogar com o cotidiano escolar.

A diversidade cultural também deve ser considerada no processo de alfabetização. Freitas (2025) destaca a importância de práticas pedagógicas que valorizem diferentes saberes, promovendo uma educação mais inclusiva. A linguagem se constitui em diálogo com a cultura.

O desenvolvimento motor, frequentemente associado à aprendizagem, influencia diretamente a alfabetização. Querino (2025) aponta que habilidades motoras contribuem para a organização do pensamento e da escrita, evidenciando a necessidade de atividades que integrem corpo e linguagem.

A educação inclusiva demanda uma abordagem que considere o estudante em sua totalidade. Silva (2026) enfatiza a importância de práticas que promovam o desenvolvimento

integral, reconhecendo que aprendizagem envolve dimensões cognitivas, emocionais e sociais. A singularidade se manifesta em múltiplos aspectos.



A construção de uma pedagogia da singularidade implica compromisso com a transformação das práticas educativas. Evangelista (2025) discute os desafios e potencialidades do ambiente digital, apontando caminhos para uma educação mais acessível. A inovação se torna aliada da inclusão.

A centralidade da singularidade, portanto, redefine os fundamentos da alfabetização, deslocando o foco do conteúdo para o sujeito. A aprendizagem passa a ser compreendida como processo vivo, em constante transformação, construído na interação entre indivíduo, contexto e mediação pedagógica. Esse movimento exige sensibilidade, rigor teórico e compromisso ético, consolidando uma educação que reconhece e valoriza a diversidade como princípio estruturante.



## 2.7. PAPEL ESTRATÉGICO DO PROFESSOR COMO MEDIADOR

O reconhecimento do papel estratégico do professor como mediador no processo educativo implica compreender a docência para além da transmissão de conteúdos, situando-a como prática intelectual, ética e relacional. A mediação pedagógica adquire densidade quando se articula à leitura sensível das singularidades dos estudantes, especialmente no contexto da educação inclusiva. Nessa perspectiva, a atuação docente envolve interpretação contínua das necessidades educacionais, conforme destaca Almeida (2025), ao enfatizar que práticas inclusivas exigem flexibilidade metodológica e escuta ativa diante das especificidades do Transtorno do Espectro Autista.

A centralidade do professor se manifesta na capacidade de criar pontes entre o conhecimento sistematizado e as formas particulares de aprendizagem dos alunos. Tal movimento exige domínio teórico aliado à abertura para reconfigurações constantes da prática educativa. Vigotsky (2000) sustenta que o desenvolvimento cognitivo ocorre por meio da interação mediada, o que reforça a relevância do educador como organizador das experiências significativas no ambiente escolar.

A mediação docente não se limita à adaptação de conteúdos, mas envolve a construção de ambientes que favoreçam a participação ativa dos estudantes. Esse entendimento desloca a prática pedagógica de uma lógica homogênea para uma perspectiva plural e dialógica. Silva (2026) argumenta que a educação infantil inclusiva requer estratégias que considerem o desenvolvimento integral, o que implica reconhecer diferentes ritmos, linguagens e modos de interação.

A formação continuada emerge como elemento estruturante para a consolidação de práticas mediadoras consistentes. O aprimoramento profissional não pode ser concebido como evento pontual, mas como processo contínuo de reflexão crítica sobre a própria prática. Carvalho (2026) ressalta que o assessoramento pedagógico contribui significativamente para a qualificação do ensino, promovendo espaços de análise e reconstrução das estratégias docentes.

A atuação do professor mediador exige sensibilidade para identificar barreiras invisíveis que dificultam a aprendizagem. Tais obstáculos muitas vezes não estão relacionados ao conteúdo em si, mas às formas de apresentação e interação propostas em sala de aula. Demo (2026) evidencia que a ausência de suportes adequados pode gerar exclusão, reforçando a necessidade de adaptações pedagógicas intencionais e contextualizadas.

A construção de práticas inclusivas demanda uma postura investigativa por parte do docente, que passa a atuar como pesquisador de sua própria prática. Creswell (2021) aponta que a pesquisa educacional, especialmente em abordagens qualitativas, permite compreender fenômenos complexos do cotidiano escolar, favorecendo intervenções mais coerentes e fundamentadas.

A mediação pedagógica se amplia quando incorpora tecnologias educacionais como ferramentas de potencialização da aprendizagem. O uso crítico desses recursos requer intencionalidade pedagógica e alinhamento com os objetivos formativos. Cabral et al. (2025) destacam que as tecnologias digitais podem favorecer a inclusão quando utilizadas como instrumentos de acessibilidade e personalização do ensino.

A incorporação do pensamento computacional no contexto educacional amplia as possibilidades de mediação docente, especialmente ao estimular habilidades cognitivas como lógica, decomposição e resolução de problemas. Azevedo (2025) argumenta que estratégias desplugadas podem promover tais competências sem depender de dispositivos digitais, ampliando o acesso e a inclusão.

A dimensão ética da mediação docente se evidencia na construção de relações baseadas no respeito à diversidade e na promoção da equidade. Ischkanian (2026) enfatiza que a inclusão educacional está intrinsecamente ligada à garantia de direitos e à valorização da cidadania, o que coloca o professor como agente fundamental na efetivação desses princípios.

A prática pedagógica mediadora exige criatividade na elaboração de estratégias que dialoguem com os interesses e necessidades dos estudantes. O uso de metodologias ativas, por exemplo, permite maior engajamento e protagonismo discente. Belchior et al. (2025) apontam que tais abordagens favorecem o desenvolvimento do pensamento crítico e a construção colaborativa do conhecimento.

A mediação também se manifesta na organização do tempo e do espaço pedagógico, elementos frequentemente negligenciados na prática docente. A disposição do ambiente, a rotina e os materiais utilizados influenciam diretamente na qualidade das interações. Carvalho et al. (2025) evidenciam que o desenho livre, enquanto recurso pedagógico, pode favorecer a expressão e o desenvolvimento cognitivo quando integrado de forma intencional.

A relação entre professor e estudante constitui o núcleo da mediação pedagógica, sendo permeada por afetividade e confiança. Ischkanian et al. (2025) destacam que vínculos positivos contribuem para a superação de dificuldades de aprendizagem, fortalecendo a autoestima e a motivação dos alunos.

A mediação docente se torna ainda mais complexa no contexto da neurodiversidade, exigindo conhecimentos específicos sobre desenvolvimento humano e processos cognitivos. Nepomuceno e Pavanati (2023) indicam que a integração entre neurociência e educação pode oferecer subsídios importantes para práticas pedagógicas mais eficazes.

A articulação entre teoria e prática constitui desafio permanente na formação e atuação docente. Narciso e Santana (2025) defendem a necessidade de revisão crítica das metodologias científicas na educação, propondo caminhos que valorizem a complexidade dos fenômenos educacionais.

A mediação pedagógica envolve também a capacidade de promover interações significativas entre os próprios estudantes, favorecendo a aprendizagem colaborativa. Ischkanian (2026) destaca que experiências extraescolares e lúdicas podem ampliar as possibilidades de construção do conhecimento.

A inclusão de tecnologias assistivas no contexto escolar amplia as condições de participação de alunos com necessidades específicas. Oliveira (2025) ressalta que tais recursos devem ser integrados de forma planejada, considerando as demandas individuais e coletivas.

A mediação docente requer constante revisão das práticas avaliativas, que devem ir além da mensuração de resultados para contemplar processos de aprendizagem. Soares (2017) problematiza a centralidade dos métodos tradicionais, propondo uma abordagem mais reflexiva e contextualizada.

A formação do professor mediador envolve também o desenvolvimento de competências socioemocionais, essenciais para a gestão de conflitos e promoção de um ambiente acolhedor. Ischkanian et al. (2025) enfatizam a importância da empatia e da inteligência emocional no cotidiano escolar.

A mediação pedagógica se fortalece quando articulada a princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem, que propõem múltiplas formas de acesso ao conhecimento. Neta (2026) destaca que essa abordagem contribui para a construção de ambientes educacionais mais inclusivos e acessíveis.

A atuação docente mediadora exige compromisso com a justiça social, reconhecendo as desigualdades presentes no contexto educacional. Freitas (2025) aponta que práticas pedagógicas antirracistas são fundamentais para a construção de uma educação mais equitativa.

A mediação também se expressa na valorização de saberes culturais diversos, ampliando o repertório dos estudantes e promovendo o reconhecimento de identidades. Viana et al. (2026) evidenciam a importância das expressões artísticas e culturais na formação infantil.

A prática docente mediadora implica abertura para o diálogo interdisciplinar, integrando diferentes áreas do conhecimento em propostas pedagógicas significativas. Ischkanian et al. (2025) destacam que a interdisciplinaridade favorece a compreensão mais ampla dos fenômenos educacionais.

A mediação pedagógica exige postura crítica diante das políticas educacionais, avaliando suas implicações no cotidiano escolar. Fávero e Centenaro (2019) discutem os limites e potencialidades da pesquisa documental na análise dessas políticas.

A construção de uma prática mediadora consistente depende do engajamento coletivo da comunidade escolar, incluindo gestores, professores, famílias e estudantes. Carvalho (2026)

ressalta que o assessoramento pedagógico pode fortalecer essa articulação, promovendo ações integradas.

O papel estratégico do professor como mediador se consolida na capacidade de transformar desafios em possibilidades formativas, articulando conhecimento, sensibilidade e compromisso ético. A complexidade dessa atuação exige constante reinvenção, sustentada por reflexão crítica e fundamentação teórica rigorosa, configurando a docência como prática profundamente humana e intelectualmente exigente.

## **2.8. O MÉTODO FOCA NA AVALIAÇÃO FORMATIVA PARA INCLUSÃO**

A centralidade da avaliação formativa no contexto da educação inclusiva redefine o próprio sentido do ato pedagógico, deslocando o foco de resultados estáticos para processos dinâmicos de aprendizagem. A compreensão desse movimento encontra respaldo em Almeida (2025), ao enfatizar que os instrumentos avaliativos devem capturar trajetórias individuais e não apenas desempenhos padronizados. Nesse cenário, o portfólio emerge como um dispositivo que documenta percursos, tornando visível aquilo que frequentemente permanece invisibilizado nas práticas tradicionais.

A noção de portfólio como instrumento vivo implica reconhecer sua natureza processual e interpretativa, em que cada registro constitui uma narrativa singular do desenvolvimento do estudante. Tal perspectiva dialoga com Ischkanian e Ischkanian (2026), que concebem o acompanhamento contínuo como elemento estruturante da inclusão efetiva. O portfólio deixa de ser um arquivo estático e passa a operar como espaço de reflexão, análise e reconstrução de práticas.

A valorização das potencialidades do estudante constitui um dos eixos estruturantes dessa abordagem, deslocando a ênfase das limitações para as possibilidades emergentes. Conforme Silva (2025), práticas inclusivas requerem uma mudança epistemológica que reposicione o olhar docente sobre o sujeito da aprendizagem. Esse redirecionamento produz efeitos significativos na construção da autoestima e no engajamento dos educandos.

A identificação das barreiras enfrentadas pelos alunos não se limita a um diagnóstico pontual, mas integra um processo contínuo de análise contextualizada. Demo (2026) aponta que a ausência de suportes adequados contribui diretamente para a exclusão escolar, reforçando a necessidade de intervenções planejadas. O portfólio, nesse sentido, atua como ferramenta de mapeamento dessas barreiras, orientando decisões pedagógicas mais precisas.

O Plano Educacional Individualizado adquire relevância estratégica na organização das práticas inclusivas, funcionando como um instrumento de articulação entre avaliação e intervenção. Almeida (2025) destaca que a elaboração do PEI deve estar ancorada em



evidências concretas do processo de aprendizagem. O portfólio fornece tais evidências, permitindo um planejamento mais coerente e ajustado às necessidades específicas.

A integração entre avaliação formativa e PEI potencializa a construção de trajetórias educativas personalizadas, respeitando ritmos e estilos de aprendizagem. Oliveira (2025) ressalta que tecnologias assistivas podem ampliar significativamente as possibilidades de acesso ao conhecimento. Esse diálogo entre recursos e planejamento fortalece a autonomia do estudante.

A abordagem neuropsicopedagógica introduz uma dimensão científica à prática docente, articulando conhecimentos sobre funcionamento cerebral e processos de aprendizagem. Nepomuceno e Pavanati (2023) evidenciam que a compreensão da plasticidade neural permite a criação de estratégias mais eficazes. O portfólio, ao registrar avanços graduais, torna-se compatível com essa perspectiva evolutiva.

A consideração da neurodiversidade amplia o entendimento sobre as múltiplas formas de aprender, rompendo com modelos homogêneos de ensino. Ischkanian (2025) propõe uma leitura ética e política dessa diversidade, reconhecendo-a como componente constitutivo da sociedade contemporânea. Tal reconhecimento exige práticas avaliativas sensíveis às singularidades.

A adaptação de técnicas pedagógicas fundamentadas na neurociência contribui para a construção de ambientes de aprendizagem mais responsivos. Carvalho (2025) destaca a importância do fortalecimento de habilidades fundamentais no processo educativo de crianças neurodivergentes. O portfólio registra essas aquisições de maneira detalhada, permitindo intervenções mais assertivas.

Os recursos práticos disponibilizados ao docente desempenham papel decisivo na implementação de estratégias inclusivas, especialmente no atendimento a estudantes com TEA. Almeida (2025) enfatiza a relevância de materiais estruturados visual e sensorialmente. Tais recursos, quando incorporados ao portfólio, ampliam as possibilidades de acompanhamento.

A organização visual do ensino favorece a compreensão e a previsibilidade, elementos essenciais para muitos alunos autistas. Evangelista (2025) aponta que ambientes estruturados contribuem para a redução de ansiedade e aumento da participação. O portfólio pode integrar registros visuais que evidenciem tais avanços.

A dimensão sensorial do processo educativo demanda atenção específica, considerando a diversidade de respostas aos estímulos ambientais. Silva (2025) argumenta que práticas pedagógicas inclusivas devem contemplar múltiplos canais de percepção. O portfólio, ao incorporar diferentes linguagens, reflete essa pluralidade.

O uso de tecnologias digitais amplia o alcance das práticas avaliativas, possibilitando registros multimodais e acessíveis. Cabral et al. (2025) discutem o papel dessas ferramentas na

promoção da aprendizagem de alunos típicos e atípicos. A digitalização do portfólio potencializa sua funcionalidade e alcance.

A incorporação do pensamento computacional desplugado revela novas possibilidades para o desenvolvimento cognitivo na educação inclusiva. Azevedo (2025) destaca que atividades sem dispositivos digitais podem estimular lógica e decomposição. Esses processos podem ser documentados no portfólio, evidenciando progressões conceituais.

A articulação entre metodologias ativas e avaliação formativa promove maior protagonismo discente no processo educativo. Belchior et al. (2025) ressaltam que a participação ativa favorece o desenvolvimento do pensamento crítico. O portfólio registra essas experiências, valorizando a autoria do estudante.

A formação docente contínua emerge como condição indispensável para a consolidação de práticas avaliativas inclusivas. Carvalho (2026) aponta que o assessoramento pedagógico contribui para a qualidade do ensino. O uso do portfólio exige competências específicas que devem ser desenvolvidas ao longo da carreira.

A reflexão crítica sobre a prática pedagógica constitui elemento estruturante da avaliação formativa, permitindo ajustes constantes. Creswell (2021) destaca a importância de abordagens investigativas na compreensão de fenômenos educacionais. O portfólio pode servir como base empírica para tais reflexões.

A interdisciplinaridade amplia o potencial do portfólio como instrumento de análise, integrando diferentes áreas do conhecimento. Carvalho et al. (2025) demonstram como práticas interdisciplinares favorecem a aprendizagem significativa. Essa integração enriquece os registros avaliativos.

A valorização das expressões culturais no contexto educativo contribui para a construção de identidades e pertencimento. Freitas (2025) resalta a importância de práticas antirracistas na formação escolar. O portfólio pode incluir produções que reflitam essas dimensões culturais.

A inclusão de atividades lúdicas no processo avaliativo favorece o engajamento e a expressão de diferentes competências. Ischkanian (2018) destaca o papel do brincar no desenvolvimento infantil. O portfólio pode registrar essas experiências de forma significativa.

A educação física inclusiva também se beneficia da avaliação formativa, considerando aspectos motores e sociais. Querino (2025) aponta que estratégias adaptadas promovem desenvolvimento integral. O portfólio pode documentar progressos nessa área.

A relação entre família e escola fortalece o processo educativo, especialmente em contextos inclusivos. Ischkanian et al. (2025) evidenciam a importância dessa parceria na superação de desafios. O portfólio pode ser compartilhado como instrumento de comunicação.

A ética na utilização de dados educacionais torna-se relevante diante da digitalização dos registros avaliativos. Carvalho (2025) discute questões relacionadas à proteção de dados e responsabilidade. O uso do portfólio exige cuidados nesse sentido.

A análise documental como metodologia de pesquisa contribui para a compreensão das práticas avaliativas. Fávero e Centenaro (2019) destacam suas potencialidades e limites. O portfólio pode ser considerado fonte relevante nesse tipo de investigação.

A consolidação da avaliação formativa como eixo da inclusão requer compromisso institucional e transformação cultural. Narciso e Santana (2025) apontam a necessidade de revisão de paradigmas educacionais. O portfólio, enquanto instrumento vivo, simboliza essa mudança ao materializar processos, trajetórias e possibilidades em constante construção.

### 2.8.1. Foco na Inclusão

O foco na inclusão significa que o material foi elaborado para ajudar o professor a atender **cada aluno de forma individualizada**, respeitando suas necessidades, potencialidades e dificuldades. Um dos principais instrumentos é o **Plano Educacional Individualizado (PEI)**, que organiza objetivos, estratégias e formas de avaliação.

---

**TEA Nível 1 (leve):** O PEI pode incluir adaptações simples, como mais tempo para realizar atividades ou apoio na organização. *Exemplo:* aluno que compreende o conteúdo, mas tem dificuldade em interações sociais → incluir atividades em dupla com mediação.

**TEA Nível 2 (moderado):** Necessita de apoio mais estruturado. *Exemplo:* uso de rotinas visuais no PEI (quadros com imagens mostrando a sequência da aula) para reduzir ansiedade.

**TEA Nível 3 (severo):** Exige suporte intensivo e individualizado. *Exemplo:* PEI com foco em comunicação funcional (uso de figuras ou comunicação alternativa) e atividades altamente adaptadas.

---

### 2.8.2. Abordagem Neuropsicopedagógica

Essa abordagem integra conhecimentos da neurociência e da aprendizagem, considerando como o cérebro aprende, processa informações e se desenvolve ao longo do tempo, especialmente por meio da plasticidade cerebral, entendida como a capacidade de reorganização das conexões neurais a partir das experiências e estímulos do ambiente (Ischkanian, 2026; Ischkanian, 2025; Nepomuceno; Pavanati, 2023). A aprendizagem é compreendida como um processo dinâmico, influenciado por aspectos cognitivos, emocionais e sociais, o que exige práticas pedagógicas que valorizem a mediação intencional, o uso de

recursos diversificados e a construção de experiências significativas. Estudos destacam que a utilização de estratégias lúdicas, interativas e contextualizadas potencializa o desenvolvimento das funções cognitivas e favorece a consolidação do conhecimento, especialmente quando alinhadas às necessidades dos estudantes.

O objetivo é adaptar as estratégias pedagógicas conforme o funcionamento cognitivo de cada aluno, promovendo práticas inclusivas que respeitem as singularidades do desenvolvimento humano Autista (Ischkanian et al., 2025; Neta, 2026; Mata et al., 2020). A articulação entre neurociência, psicopedagogia e educação inclusiva contribui para a construção de ambientes de aprendizagem mais acessíveis, utilizando recursos multisensoriais, tecnologias assistivas e metodologias ativas. Além disso, a valorização da neurodiversidade reforça a necessidade de superar práticas homogêneas, reconhecendo diferentes formas de aprender e interagir com o conhecimento. Assim, o ensino se fundamenta em evidências científicas e em abordagens que integram teoria e prática, favorecendo o desenvolvimento integral dos estudantes, em especial aqueles com Transtorno do Espectro.

---

**TEA Nível 1 (leve): Estratégias que estimulam funções executivas (atenção, memória, planejamento). Exemplo: jogos de lógica e pensamento computacional desplugado para desenvolver raciocínio.**

**TEA Nível 2 (moderado): Necessita de estímulos multisensoriais (visual, tátil, auditivo). Exemplo: atividades com cores, texturas e imagens associadas a conteúdos (letras com massinha, números com objetos concretos).**

**TEA Nível 3 (severo): Foco em estímulos básicos e repetição estruturada para promover aprendizagem. Exemplo: atividades simples e repetitivas que reforcem conexões neurais, como associação imagem-objeto.**

---

### 2.8.3. Recursos Práticos

Refere-se aos materiais concretos e digitais (como drives de atividades) que auxiliam o professor na prática pedagógica, especialmente na **organização visual e sensorial do ensino**.

---

**TEA Nível 1 (leve): Uso de recursos digitais e atividades estruturadas. Exemplo: jogos educativos, atividades impressas organizadas e uso de tecnologia para ampliar o interesse.**

**TEA Nível 2 (moderado): Materiais visuais e concretos são essenciais. Exemplo: cartões de rotina, agendas visuais, jogos com figuras e sequências.**

**TEA Nível 3 (severo): Recursos altamente adaptados e sensoriais. Exemplo: pranchas de comunicação alternativa (CAA), objetos reais, materiais táteis e atividades com estímulos sensoriais controlados.**

---

#### 2.8.4 organiza o ensino por meio do Plano Educacional Individualizado (PEI)

Esse item destaca que o ensino deve ser **planejado de forma individualizada**, considerando as necessidades específicas de cada aluno. O PEI funciona como um guia que define objetivos, estratégias, adaptações e formas de avaliação.

*Explicação:* O professor deixa de aplicar um ensino padronizado e passa a organizar o processo de aprendizagem com base no perfil do estudante, garantindo inclusão e equidade.

*Exemplo:* Um aluno com dificuldade de leitura pode ter no PEI o uso de imagens, textos simplificados e apoio na interpretação, enquanto outro pode trabalhar conteúdos mais avançados com autonomia.

#### 2.8.5 fundamenta cientificamente as estratégias com base na neurociência

Esse item mostra que as práticas pedagógicas não são aleatórias, mas baseadas em conhecimentos sobre **como o cérebro aprende**, incluindo memória, atenção, emoção e plasticidade cerebral.

*Explicação:* A neurociência ajuda o professor a escolher estratégias mais eficazes, respeitando o ritmo, o estilo de aprendizagem e as características neurológicas do aluno.

*Exemplo:* Utilizar repetição, estímulos visuais e atividades lúdicas para fortalecer conexões neurais e facilitar a aprendizagem de conteúdos como leitura e matemática.

#### 2.8.6 oferece ferramentas práticas para aplicação pedagógica

Esse item refere-se aos **recursos concretos** que tornam possível aplicar tudo isso na prática, como materiais didáticos adaptados, atividades estruturadas e suportes visuais.

*Explicação:* Não basta apenas planejar e compreender a teoria; é necessário ter instrumentos que auxiliem o professor no dia a dia da sala de aula.

*Exemplo:* Uso de rotinas visuais, jogos educativos, cartões de comunicação, atividades impressas organizadas e recursos sensoriais que facilitam o entendimento e a participação do aluno.

#### 2.8.7. Nomenclatura atual do Transtorno do Espectro Autista (TEA)

O *Transtorno do Espectro Autista (TEA)* é a terminologia oficial adotada internacionalmente para descrever uma condição do neurodesenvolvimento caracterizada por diferentes padrões de comportamento, comunicação e interação social, com variações em intensidade e suporte necessário. De acordo com o *DSM-5-TR* e a *CID-11*, o TEA passou a ser compreendido como um espectro único, substituindo classificações anteriores fragmentadas.



### 2.8.7.1. Atualização da Classificação – CID-11

Desde 1º de janeiro de 2025, o Brasil adotou oficialmente a CID-11, promovendo mudanças significativas: O antigo código *F84 (CID-10)* foi substituído pelo código *6A02*. Houve a *unificação diagnóstica*, eliminando subcategorias anteriores.

#### 2.8.7.1.1 Principais mudanças:

*Extinção de termos como:*

Síndrome de Asperger

Autismo Infantil

Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD)

*O diagnóstico passa a considerar:*

Presença ou ausência de deficiência intelectual

Nível de comprometimento da linguagem funcional

#### 2.8.7.2. Níveis de Suporte – DSM-5-TR

Na prática clínica e educacional, permanece o uso dos níveis de suporte para indicar a **intensidade do apoio necessário**, e não a “gravidade” da pessoa:

**TEA – Nível 1 (leve):** exige suporte

**TEA – Nível 2 (moderado):** exige suporte substancial

**TEA – Nível 3 (severo):** exige suporte muito substancial

Essa classificação orienta intervenções pedagógicas, clínicas e sociais.

#### 2.8.7.3. Atualizações Legislativas e Educacionais

A partir de 2025, o Brasil iniciou a atualização de documentos legais, como a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)*, com o objetivo de: Substituir a nomenclatura antiga (TGD) por TEA. Alinhar políticas públicas à perspectiva inclusiva e contemporânea. Fortalecer práticas educacionais baseadas na individualidade e no suporte necessário

#### 2.8.7.4. Mudança de simbologia

Também ocorreu uma transformação simbólica importante: O símbolo da *peça de quebra-cabeça* vem sendo substituído. Ganha destaque o *símbolo do infinito colorido (arco-íris)*

**2.8.7.4.4. Significado:** Representa a *neurodiversidade*. Valoriza a diversidade humana. Afasta a ideia de “algo a ser consertado”

### 2.8.7.5. Comparação entre Nomenclaturas

| Antiga Nomenclatura (CID-10) | Nova Nomenclatura (CID-11 / DSM-5-TR) |
|------------------------------|---------------------------------------|
| Síndrome de Asperger         | Transtorno do Espectro Autista (6A02) |
| Autismo Infantil/Atípico     | Transtorno do Espectro Autista (6A02) |
| TGD                          | Transtorno do Espectro Autista (6A02) |
| Código F84                   | Código 6A02                           |

### 2.8.7.6. Conceitos atuais importantes

*TEA*: termo unificado que substitui classificações antigas

*Níveis de suporte*: indicam necessidade de apoio, não valor da pessoa

*CID-11 (6A02)*: classificação médica atual

*Neurodivergente/Neuroatípico*: termos identitários que reconhecem diferentes formas de funcionamento cerebral

A evolução da nomenclatura do TEA reflete uma mudança de paradigma: De uma visão fragmentada → para *um espectro contínuo*. De rótulos diagnósticos → para *níveis de suporte e funcionalidade*. De uma perspectiva clínica restrita → para uma abordagem *inclusiva, educacional e social*

## 3. CONCLUSÃO

Entre letras e singularidades, a alfabetização de estudantes com Transtorno do Espectro Autista revela-se não apenas como um processo pedagógico, mas como um compromisso ético com a valorização das diferenças e das potencialidades humanas. Cada estudante, dentro dos níveis de suporte 1, 2 e 3, apresenta formas únicas de interação com a linguagem, com o mundo e com o outro, o que exige do educador sensibilidade, flexibilidade e intencionalidade pedagógica. Nesse cenário, a inclusão deixa de ser um ideal abstrato e passa a se concretizar em práticas que reconhecem o sujeito em sua integralidade.

A compreensão de que o desenvolvimento da linguagem e da leitura não ocorre de maneira linear, especialmente para estudantes com TEA, amplia o olhar docente para além dos métodos tradicionais. O letramento e a alfabetização tornam-se processos dinâmicos, mediados por experiências significativas, pela interação social e pelo respeito ao ritmo individual. Assim, o ensino passa a dialogar com as singularidades cognitivas, sensoriais e emocionais de cada aluno, promovendo avanços reais e sustentáveis.

Nos estudantes com nível de suporte 1, observa-se maior autonomia, o que possibilita o uso de estratégias que ampliam o pensamento crítico, a interpretação textual e o uso funcional da linguagem. Já nos níveis de suporte 2 e 3, a mediação pedagógica torna-se ainda mais essencial, envolvendo o uso de recursos visuais, comunicação alternativa e atividades

estruturadas que favoreçam a compreensão e a expressão. Em todos os níveis, o foco permanece no potencial de aprendizagem, e não nas limitações.

A construção de práticas inclusivas eficazes está diretamente relacionada à capacidade do professor de planejar, adaptar e avaliar continuamente suas ações. O uso de instrumentos como o Plano Educacional Individualizado fortalece esse processo, permitindo a organização de objetivos claros, estratégias personalizadas e acompanhamento sistemático do desenvolvimento do estudante. Dessa forma, o ensino torna-se mais intencional e alinhado às necessidades reais de cada aluno.

Outro aspecto fundamental é a integração entre teoria e prática, especialmente no que se refere aos conhecimentos sobre o funcionamento do cérebro e os processos de aprendizagem. A compreensão da plasticidade cerebral e da neurodiversidade contribui para a elaboração de estratégias mais eficazes, que respeitam as diferentes formas de aprender e estimulam o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e comunicativas.

A utilização de recursos pedagógicos diversificados também se destaca como um elemento essencial na promoção da inclusão. Materiais visuais, atividades sensoriais, tecnologias assistivas e estratégias lúdicas ampliam as possibilidades de acesso ao conhecimento, tornando o processo de alfabetização mais acessível, significativo e motivador. Esses recursos não apenas facilitam a aprendizagem, mas também promovem a participação ativa dos estudantes.

A parceria entre escola, família e equipe multidisciplinar fortalece o processo educativo, garantindo um olhar mais amplo e integrado sobre o desenvolvimento do estudante. A colaboração entre esses atores permite a construção de estratégias mais consistentes, que ultrapassam os limites da sala de aula e contribuem para a autonomia e a inclusão social do aluno.

A educação inclusiva, nesse contexto, reafirma seu papel como um direito fundamental, que deve ser garantido com qualidade, equidade e respeito às diferenças. Ao reconhecer que cada estudante aprende de maneira singular, a escola se transforma em um espaço de acolhimento, desenvolvimento e construção de sentidos, onde todos têm a oportunidade de aprender e se desenvolver plenamente.

Por fim, entre letras e singularidades, evidencia-se que a alfabetização de estudantes com TEA é um caminho possível, necessário e transformador. Quando fundamentada em práticas inclusivas, sensíveis e bem estruturadas, ela promove não apenas o domínio da leitura e da escrita, mas também o fortalecimento da identidade, da autonomia e da participação social. Assim, a educação cumpre sua função mais essencial: formar sujeitos capazes de interagir com o mundo, respeitando suas próprias singularidades e as dos outros.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rita Cristina Guimarães. **Recursos pedagógicos para práticas inclusivas de crianças com TEA**. In: BORGES, Priscila (prod. ed.). *Perspectivas em Pesquisa: Sociais Aplicadas e Humanas – Volume 2*. Belém: Worges, 2025. Livro digital. ISBN 978 65 5130 100 1. DOI: 10.46898/worges.9786551301001.

AZEVEDO, Celine Maria de Sousa. **Pensamento Computacional Desplugado: estratégias para o desenvolvimento da lógica, de algoritmos e da decomposição sem o uso de dispositivos digitais na Educação Infantil**. In: BORGES, Priscila (prod. ed.). *Perspectivas em Pesquisa: Sociais Aplicadas e Humanas – Volume 2*. Belém: Worges, 2025. Livro digital. ISBN 978 65 5130 100 1. DOI: 10.46898/worges.9786551301001.

AZEVEDO, Celine Maria de Sousa. **Pensamento computacional nas séries iniciais do Ensino Fundamental: fundamentos pedagógicos e estratégias de aprendizagem**. In: OLIVEIRA, Mara Lúcia Nunes de Lima et al. *Tendências atuais na pesquisa científica: perspectivas teóricas, metodológicas e epistemológicas*. Belém: Worges, 2025. p. 58-69. DOI: 10.46898/worges.9786551301063.

BELCHIOR, Idênis Glória; ISCHKANIAN, Simone Helen Drumond; CABRAL, Gladys Nogueira; ISCHKANIAN, Sandro Garabed; CARVALHO, Silvana Nascimento de; CARVALHO, Gabriel Nascimento de; BRAGA, Regina Daucia de Oliveira. **Inovação e inclusão no ensino da matemática: metodologias ativas, tecnologias educacionais e desenvolvimento do pensamento crítico**. Clube de Autores, 2025. 52 p. Disponível em: <https://archive.org/.../inovaca-o-e-inclusa-o-no-ensino>. Acesso em: 15 mar. 2026.

CABRAL, Gladys Nogueira. **Inteligência Artificial no aprendizado de idiomas: transformações pedagógicas e novas possibilidades de aquisição linguística**. In: OLIVEIRA, Mara Lúcia Nunes de Lima et al. *Tendências atuais na pesquisa científica: perspectivas teóricas, metodológicas e epistemológicas*. Belém: Worges, 2025. p. 29-37. DOI: 10.46898/worges.9786551301063.

CABRAL, Gladys Nogueira. **O Design Thinking na formação de Professores**. In: BORGES, Priscila (prod. ed.). *Perspectivas em Pesquisa: Sociais Aplicadas e Humanas – Volume 2*. Belém: Worges, 2025. Livro digital. ISBN 978 65 5130 100 1. DOI: 10.46898/worges.9786551301001.

CABRAL, Gladys Nogueira. **Tecnologias Educacionais no Ensino de Idiomas: Recursos Digitais e Inovação no Processo de Aprendizagem**. In: SOUZA, Ednilson Sergio Ramalho de (org.). *Perspectivas em pesquisa: educação – Volume 2*. Belém: Worges, 2026. Livro digital. ISBN 978 65 5130 077 6. DOI: 10.46898/worges.9786551300776.

CABRAL, Gladys Nogueira; ISCHKANIAN, Simone Helen Drumond; SILVA, Diogo Rafael da; PRADO, Maria José Costa; VIEIRA, Nívea Maria Costa; ALMEIDA, Rita Cristina Guimarães de; OLIVEIRA, Ivoney da Silva. **Tecnologias na educação: ferramentas digitais como aliadas na aprendizagem de alunos típicos e atípicos**. In: CABRAL, Gladys Nogueira (org.). *Unindo saberes: caminhos para o desenvolvimento do pensamento crítico, formação e inovação educacional*. Volume 2. Formiga, MG: Editora MultiAtual, 2025. p. 117–174. il. DOI: 10.5281/zenodo.15135799.

CABRAL, Gladys Nogueira; ISCHKANIAN, Simone Helen Drumond; SILVA, Diogo Rafael da; PRADO, Maria José Costa; VIEIRA, Nívea Maria Costa; ALMEIDA, Rita Cristina Guimarães de; OLIVEIRA, Ivoney da Silva. **Tecnologias na educação: ferramentas digitais**

**como aliadas na aprendizagem de alunos típicos e atípicos.** In: CABRAL, Gladys Nogueira (org.). *Unindo saberes: caminhos para o desenvolvimento do pensamento crítico, formação e inovação educacional*. Volume 2. Formiga, MG: Editora MultiAtual, 2025. p. 117–174. il. DOI: 10.5281/zenodo.15135799.

CARVALHO, Eliana Drumond de. **A atuação da psicopedagoga no contexto clínico e sua contribuição para a aprendizagem acadêmica de crianças neurodivergentes: fortalecimento das habilidades fundamentais como base para o processo de alfabetização.** In: OLIVEIRA, Mara Lúcia Nunes de Lima et al. *Tendências atuais na pesquisa científica: perspectivas teóricas, metodológicas e epistemológicas*. Belém: Worges, 2025. p. 84-96. DOI: 10.46898/worges.9786551301063.

CARVALHO, Gabriel Nascimento de. **Direito Brasileiro e Inteligência Artificial: Parâmetros, Desafios e Questões Éticas.** In: SOUZA, Ednilson Sergio Ramalho de (org.). *Perspectivas em pesquisa: educação – Volume 2*. Belém: Worges, 2026. Livro digital. ISBN 978 65 5130 077 6. DOI: 10.46898/worges.9786551300776.

CARVALHO, Gabriel Nascimento de. **Do Corredor da Escola ao Tribunal: como o bullying deixou de ser ‘fase escolar’ e se tornou um risco jurídico real.** In: BORGES, Pryscila (prod. ed.). *Perspectivas em Pesquisa: Sociais Aplicadas e Humanas – Volume 2*. Belém: Worges, 2025. Livro digital. ISBN 978 65 5130 100 1. DOI: 10.46898/worges.9786551301001.

CARVALHO, Gabriel Nascimento de. **Novas tecnologias, direito e proteção de dados: perspectivas contemporâneas para segurança, ética e conformidade legal.** In: OLIVEIRA, Mara Lúcia Nunes de Lima et al. *Tendências atuais na pesquisa científica: perspectivas teóricas, metodológicas e epistemológicas*. Belém: Worges, 2025. p. 97-105. DOI: 10.46898/worges.9786551301063.

CARVALHO, Silvana Nascimento de. **A Importância do Assessoramento Pedagógico para a Qualidade do Ensino.** In: SOUZA, Ednilson Sergio Ramalho de (org.). *Perspectivas em pesquisa: educação – Volume 2*. Belém: Worges, 2026. Livro digital. ISBN 978 65 5130 077 6. DOI: 10.46898/worges.9786551300776.

CARVALHO, Silvana Nascimento de. **A Natureza como Recurso Pedagógico na Educação Rural: práticas educativas e construção do conhecimento.** In: OLIVEIRA, Mara Lúcia Nunes de Lima et al. *Tendências atuais na pesquisa científica: perspectivas teóricas, metodológicas e epistemológicas*. Belém: Worges, 2025. p. 106-114. DOI: 10.46898/worges.9786551301063.

CARVALHO, Silvana Nascimento de; ISCHKANIAN, Simone Helen Drumond; CABRAL, Gladys Nogueira; DEMO, Giane; ISCHKANIAN, Sandro Garabed. **Desenho livre e aprendizagem significativa: um olhar interdisciplinar entre psicomotricidade, linguagens, arte, desenvolvimento infantil e mediação docente.** Clube de Autores, 2025. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/893260385/Desenho-Livre-e-Aprendizagem-Significativa>. Acesso em: 15 mar. 2026.

CARVALHO, Sygride Nascimento de; ISCHKANIAN, Sandro Garabed. **Cooperativismo e Inclusão Social: caminhos para geração de renda e melhoria da qualidade de vida.** In: OLIVEIRA, Mara Lúcia Nunes de Lima et al. *Tendências atuais na pesquisa científica: perspectivas teóricas, metodológicas e epistemológicas*. Belém: Worges, 2025. p. 115-125. DOI: 10.46898/worges.9786551301063.



CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2021.

DEMO, Giane. **A exclusão escolar causada pela falta de suportes: CAA, adaptações e estruturação de material**. In: SOUZA, Ednilson Sergio Ramalho de (org.). *Perspectivas em pesquisa: educação – Volume 2*. Belém: Worges, 2026. Livro digital. ISBN 978 65 5130 077 6. DOI: 10.46898/worges.9786551300776.

EVANGELISTA, J. de L. **Potencialidades e desafios do ambiente digital na educação inclusiva para crianças com necessidades especiais**. *Revista Tópicos*, v. 3, n. 23, p. 1-17, 2025.

FÁVERO, A. A.; CENTENARO, J. B. **A pesquisa documental nas investigações de políticas educacionais: potencialidades e limites**. *Contrapontos*, v. 19, n. 1, p. 170-184, 2019.

FREITAS, Marcos Aurélio dos Santos. **A Lei 10.639/2003 e a Valorização da Cultura Afro-Maranhense no Contexto Escolar**. In: SOUZA, Ednilson Sergio Ramalho de (org.). *Perspectivas em pesquisa: educação – Volume 2*. Belém: Worges, 2026. Livro digital. ISBN 978 65 5130 077 6. DOI: 10.46898/worges.9786551300776.

FREITAS, Marcos Aurélio dos Santos. **Alfabetização e letramento racial nos anos iniciais do Ensino Fundamental: práticas pedagógicas para uma educação antirracista**. In: OLIVEIRA, Mara Lúcia Nunes de Lima et al. *Tendências atuais na pesquisa científica: perspectivas teóricas, metodológicas e epistemológicas*. Belém: Worges, 2025. p. 38-47. DOI: 10.46898/worges.9786551301063.

FREITAS, Marcos Aurélio dos Santos. **Saberes afro-brasileiros na formação de professores da educação básica**. In: BORGES, Priscila (prod. ed.). *Perspectivas em Pesquisa: Sociais Aplicadas e Humanas – Volume 2*. Belém: Worges, 2025. Livro digital. ISBN 978 65 5130 100 1. DOI: 10.46898/worges.9786551301001.

GALVÃO, M. C. B.; RICARTE, I. L. M. **Revisão sistemática da literatura: conceituação, produção e publicação**. *Logeion: Filosofia da Informação*, v. 6, n. 1, p. 57-73, 2019.

ISCHKANIAN, Sandro Garabed. **Educação Extraescolar, Voluntariado e Aprendizagem Lúdica**. In: SOUZA, Ednilson Sergio Ramalho de (org.). *Perspectivas em pesquisa: educação – Volume 2*. Belém: Worges, 2026. Livro digital. ISBN 978 65 5130 077 6. DOI: 10.46898/worges.9786551300776.

ISCHKANIAN, Sandro Garabed. **Inovações da matemática no cotidiano educacional**. In: BORGES, Priscila (prod. ed.). *Perspectivas em Pesquisa: Sociais Aplicadas e Humanas – Volume 2*. Belém: Worges, 2025. Livro digital. ISBN 978 65 5130 100 1. DOI: 10.46898/worges.9786551301001.

ISCHKANIAN, Simone Helen Drumond. **Direito à aposentadoria da pessoa com deficiência entre professores da SEMED de Manaus: proteção previdenciária sem caracterização de invalidez**. In: OLIVEIRA, Mara Lúcia Nunes de Lima et al. *Tendências atuais na pesquisa científica: perspectivas teóricas, metodológicas e epistemológicas*. Belém: Worges, 2025. p. 18-28. DOI: 10.46898/worges.9786551301063.

ISCHKANIAN, Simone Helen Drumond. **Direito e Inclusão Social: A Promoção da Cidadania e da Igualdade de Oportunidades**. In: SOUZA, Ednilson Sergio Ramalho de

(org.). *Perspectivas em pesquisa: educação – Volume 2*. Belém: Worges, 2026. Livro digital. ISBN 978 65 5130 077 6. DOI: 10.46898/worges.9786551300776.

ISCHKANIAN, Simone Helen Drumond. **Estágio da escrita infantil**. Clube de Autores, 2014. p. 1-9. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/slideshow/artigo-estgio-da-escrita-infantil-por-simone-helen-drumond/26605039>. Acesso em: 15 mar. 2026.

ISCHKANIAN, Simone Helen Drumond. **O movimento da neurodiversidade como paradigma ético, político e educacional na sociedade contemporânea**. In: BORGES, Priscila (prod. ed.). *Perspectivas em Pesquisa: Sociais Aplicadas e Humanas – Volume 2*. Belém: Worges, 2025. Livro digital. ISBN 978 65 5130 100 1. DOI: 10.46898/worges.9786551301001.

ISCHKANIAN, Simone Helen Drumond. **O significado do jogo, da brincadeira e do brinquedo no desenvolvimento e formação da criança na Educação Infantil**. 2018. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/slideshow/o-significado-do-jogo-da-brincadeira-e-do-brinquedo-no-desenvolvimento-e-formacao-da-crianca-na-educacao-infantil-simone-helen-drumond/27717995>. Acesso em: 18 mar. 2026.

ISCHKANIAN, Simone Helen Drumond. **Trabalhando as mãos na escola**. Clube de Autores, 2015. p. 1-24. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/slideshow/trabalhando-as-mos-na-escola-por-simone-helen-drumond/11207390>. Acesso em: 18 mar. 2026.

ISCHKANIAN, Simone Helen Drumond; CABRAL, Gladys Nogueira; BARROS, Luciana Tavares de et al. **Indisciplina e dificuldade de aprendizagem: estratégias transformadoras com a parceria da família para superar desafios educacionais**. Clube de Autores, 2025. Disponível em: Scribd; Academia.edu. Acesso em: 18 mar. 2026.

ISCHKANIAN, Simone Helen Drumond; CABRAL, Gladys Nogueira; BELCHIOR, Idênis Glória et al. **Neuropsicopedagogia e inclusão: transtornos e distúrbios de aprendizagem e o T21**. 2025. Disponível em: Academia.edu. Acesso em: 18 mar. 2026.

ISCHKANIAN, Simone Helen Drumond; CABRAL, Gladys Nogueira; BRAGA, Regina Daucia de Oliveira et al. **A importância do acompanhamento do psicopedagogo, neuropsicopedagogo, terapeuta ocupacional, psicomotricista, psicólogos, fonoaudiólogos e demais terapeutas com crianças TEA no ambiente clínico**. Clube de Autores, 2025. Disponível em: Doceru; Academia.edu. Acesso em: 18 mar. 2026.

ISCHKANIAN, Simone Helen Drumond; CABRAL, Gladys Nogueira; FELIX, Bruna Silva et al. **A relevância das teorias de aprendizagem e das neurociências na alfabetização: uma análise do construtivismo, aprendizagem significativa, experiencial e multissensorial**. Clube de Autores, 2025. Disponível em: Academia.edu. Acesso em: 18 mar. 2026.

ISCHKANIAN, Simone Helen Drumond; ISCHKANIAN, Sandro Garabed. **Método de Portfólios Educacionais SHDI: inclusão, autismo e educação de 2010 a 2026**. Arquivos Educacionais do Blogspot, SHDI, 2026. Disponível em: <http://autismosimonehelendrumond.blogspot.com/>. Acesso em: 16 mar. 2026.

ISCHKANIAN, Simone Helen Drumond; ISCHKANIAN, Sandro Garabed; CARVALHO, Silvana Nascimento de. **Volta às aulas com empatia e inteligência emocional: acolhendo professores e alunos para um ano de sucesso**. Clube de Autores, 2025. Disponível em: Academia.edu. Acesso em: 18 mar. 2026.

MATA, M. S. da et al. **O uso de imagens no processo de ensino-aprendizagem: reflexões acerca de um recurso midiático em curso a distância.** *Domínios da Imagem*, v. 14, n. 27, p. 292–316, 2020.

MORALES, W. G. B. **Análisis de Prisma como metodología para revisión sistemática: una aproximación general.** *Saúde em Redes*, v. 8, n. sup1, p. 339-360, 2022.

NARCISO, R.; SANTANA, A. C. A. **Metodologias científicas na educação: uma revisão crítica e proposta de novos caminhos.** *ARACÊ*, v. 6, n. 4, p. 19459-19475, 2025.

NEPOMUCENO, H. C. R.; PAVANATI, I. **A relação entre neurociência e educação infantil: o uso de tecnologias na infância e suas contribuições na prática pedagógica.** *Monumenta - Revista de Estudos Interdisciplinares*, v. 4, n. 7, p. 36–71, 2023.

NETA, Palmyra Couto de Oliveira. **Letramento Digital e Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA).** In: SOUZA, Ednilson Sergio Ramalho de (org.). *Perspectivas em pesquisa: educação – Volume 2.* Belém: Worges, 2026. Livro digital. ISBN 978 65 5130 077 6. DOI: 10.46898/worges.9786551300776.

NETA, Palmyra Couto de Oliveira. **Letramento Digital e Neurodivergência: o papel da tecnologia assistiva na alfabetização inclusiva.** In: BORGES, Priscila (prod. ed.). *Perspectivas em Pesquisa: Sociais Aplicadas e Humanas – Volume 2.* Belém: Worges, 2025. Livro digital. ISBN 978 65 5130 100 1. DOI: 10.46898/worges.9786551301001.

OLIVEIRA, Mara Lúcia Nunes de Lima et al. **Tendências atuais na pesquisa científica: perspectivas teóricas, metodológicas e epistemológicas.** Belém: Worges, 2025. Livro digital. DOI: 10.46898/worges.9786551301063.

OLIVEIRA, Mara Lúcia Nunes de Lima. **Tecnologias assistivas na educação especial: contribuições para a educação inclusiva no contexto escolar.** In: OLIVEIRA, Mara Lúcia Nunes de Lima et al. *Tendências atuais na pesquisa científica: perspectivas teóricas, metodológicas e epistemológicas.* Belém: Worges, 2025. p. 8-17. DOI: 10.46898/worges.9786551301063.

PAGE, M. J. et al. **The Prisma 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews.** *BMJ*, 2021. Acesso em: 18 mar. 2026.

PAIVA, Antônio Hitallo Regis Gonçalves Lima. **Educação Física Escolar e Práticas Inclusivas.** In: SOUZA, Ednilson Sergio Ramalho de (org.). *Perspectivas em pesquisa: educação – Volume 2.* Belém: Worges, 2026. Livro digital. ISBN 978 65 5130 077 6. DOI: 10.46898/worges.9786551300776.

QUERINO, Marcio Mera. **Desenvolvimento motor em crianças do Ensino Fundamental I: fundamentos, desafios e estratégias de intervenção.** In: OLIVEIRA, Mara Lúcia Nunes de Lima et al. *Tendências atuais na pesquisa científica: perspectivas teóricas, metodológicas e epistemológicas.* Belém: Worges, 2025. p. 48-57. DOI: 10.46898/worges.9786551301063.

QUERINO, Marcio Mera. **Educação Física Escolar no Ensino Fundamental I: Contribuições para o Desenvolvimento Integral dos Estudantes.** In: SOUZA, Ednilson Sergio Ramalho de (org.). *Perspectivas em pesquisa: educação – Volume 2.* Belém: Worges, 2026. Livro digital. ISBN 978 65 5130 077 6. DOI: 10.46898/worges.9786551300776.

QUERINO, Marcio Mera. **Meu Corpo em Movimento: o Circuito Psicomotor como Estratégia Pedagógica na Educação Física Escolar.** In: BORGES, Pryscila (prod. ed.). *Perspectivas em Pesquisa: Sociais Aplicadas e Humanas – Volume 2.* Belém: Worges, 2025. Livro digital. ISBN 978 65 5130 100 1. DOI: 10.46898/worges.9786551301001.

SILVA, Francisca Araújo da. **Educação Infantil inclusiva: práticas pedagógicas para a promoção da inclusão e do desenvolvimento infantil.** In: SOUZA, Ednilson Sergio Ramalho de (org.). *Perspectivas em pesquisa: educação – Volume 2.* Belém: Worges, 2026. Livro digital. ISBN 978 65 5130 077 6. DOI: 10.46898/worges.9786551300776.

SILVA, Francisca Araújo da. **Tecnologias assistivas e educação inclusiva: perspectivas pedagógicas para a promoção da acessibilidade e da aprendizagem significativa.** In: OLIVEIRA, Mara Lúcia Nunes de Lima et al. *Tendências atuais na pesquisa científica: perspectivas teóricas, metodológicas e epistemológicas.* Belém: Worges, 2025. p. 70-83. DOI: 10.46898/worges.9786551301063.

SILVA, L. R. C. et al. **Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente.** In: *Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, IX, 2009, Paraná. Anais [...].* Paraná: EDUCERE, 2009.

SOARES, M. **Alfabetização: a questão dos métodos.** São Paulo: Contexto, 2017.

TONINI, A. **Dificuldades de aprendizagem: 4º semestre.** Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2005.

VELASCO, Jaqueline de Paula. **BNCC da Computação na pré-escola: perspectivas para a educação inclusiva de crianças com Transtorno do Espectro Autista.** In: BORGES, Pryscila (prod. ed.). *Perspectivas em Pesquisa: Sociais Aplicadas e Humanas – Volume 2.* Belém: Worges, 2025. Livro digital. ISBN 978 65 5130 100 1. DOI: 10.46898/worges.9786551301001.

VIANA, Fabiane Bandeira; ISCHKANIAN, Simone Helen Drumond; CABRAL, Gladys Nogueira; RIBEIRO, Hevelin Katana Farias; CARVALHO, Silvana Nascimento de. **O brincar e as expressões artísticas nas experiências culturais de crianças indígenas.** In: ISCHKANIAN, Simone Helen Drumond (org.). *Futuro em Construção.* Clube de Autores, 2026. p. 79–93. Disponível em: <https://www.calameo.com/books/007278111cee751be09f1>.

VIGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

## **SOBRE OS AUTORES**

A produção teórica e prática dos autores mencionados contribui significativamente para a construção de caminhos inclusivos no letramento e na alfabetização de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), considerando os diferentes níveis de suporte. Cada autor, a partir de sua área de atuação, amplia a compreensão sobre inclusão, diversidade e práticas pedagógicas que respeitam as singularidades dos aprendentes.

A pesquisadora Simone Helen Drumond Ischkanian destaca-se como uma das principais referências na temática da inclusão e neurodiversidade, especialmente ao propor metodologias como o uso de portfólios educacionais e práticas centradas no aluno. Sua abordagem valoriza o desenvolvimento integral, considerando aspectos emocionais, cognitivos e sociais, fundamentais para o processo de alfabetização de estudantes com TEA em todos os níveis de suporte.

A contribuição de Gladys Nogueira Cabral está fortemente relacionada ao uso de tecnologias educacionais e inovação pedagógica. Seus estudos evidenciam como recursos digitais e metodologias ativas podem favorecer a aprendizagem de alunos típicos e atípicos, ampliando o acesso ao letramento por meio de estratégias interativas e inclusivas.

Marcos Aurélio dos Santos Freitas contribui com reflexões importantes sobre alfabetização, letramento e diversidade cultural. Sua abordagem fortalece práticas pedagógicas inclusivas ao integrar questões étnico-raciais, ampliando o conceito de inclusão para além das questões cognitivas, promovendo uma educação mais equitativa e sensível às múltiplas identidades.

A pesquisadora Celine Maria de Sousa Azevedo traz contribuições relevantes ao integrar o pensamento computacional ao ensino, inclusive na educação infantil. Suas estratégias desplugadas favorecem o desenvolvimento da lógica, da organização e da sequência, habilidades essenciais para estudantes com TEA, especialmente nos níveis 1 e 2 de suporte.

Mara Lúcia Nunes de Lima Oliveira destaca-se na discussão sobre tecnologias assistivas e educação inclusiva. Sua produção contribui diretamente para o letramento de estudantes com TEA ao propor recursos que ampliam a acessibilidade e favorecem a aprendizagem significativa, especialmente para aqueles com maiores necessidades de suporte.

A autora Rita Cristina Guimarães de Almeida enfatiza o uso de recursos pedagógicos estruturados e sensoriais no ensino de crianças com TEA. Suas contribuições são fundamentais para a organização do ambiente educacional e para a adaptação de materiais, promovendo maior engajamento e compreensão por parte dos alunos.



Jaqueline de Paula Velasco relaciona a BNCC da Computação com a educação inclusiva, destacando possibilidades pedagógicas para estudantes com TEA. Sua abordagem contribui para a inserção de novas linguagens no processo de alfabetização, ampliando as formas de expressão e aprendizagem.

A pesquisadora Sygride Nascimento de Carvalho aborda a inclusão sob uma perspectiva social e econômica, destacando a importância da equidade e das oportunidades para todos. Sua contribuição reforça a necessidade de uma educação inclusiva que prepare os estudantes para a vida em sociedade.

Silvana Nascimento de Carvalho contribui com estudos sobre práticas pedagógicas interdisciplinares e o uso de recursos como a natureza e a arte no processo educativo. Sua abordagem favorece o desenvolvimento sensorial e cognitivo, essencial para estudantes com TEA, especialmente nos níveis 2 e 3 de suporte.

A atuação de Eliana Drumond de Carvalho Silva está voltada para a psicopedagogia e o acompanhamento de crianças neurodivergentes. Suas contribuições são fundamentais para compreender as dificuldades de aprendizagem e propor intervenções que fortaleçam habilidades essenciais para a alfabetização.

Francisca Araújo da Silva enfatiza práticas pedagógicas inclusivas na educação infantil, destacando a importância da acessibilidade e das tecnologias assistivas. Sua produção contribui diretamente para o desenvolvimento inicial da linguagem e do letramento em crianças com TEA.

A contribuição de Gabriel Nascimento de Carvalho amplia o debate ao abordar questões jurídicas, como bullying e direitos educacionais. Sua perspectiva reforça a importância de garantir ambientes escolares seguros e inclusivos, fundamentais para o desenvolvimento de estudantes com TEA.

Sandro Garabed Ischkanian contribui com abordagens voltadas à aprendizagem lúdica e às práticas inovadoras no ensino. Sua produção valoriza o brincar, o voluntariado e as experiências significativas como elementos essenciais para o desenvolvimento da linguagem e da alfabetização em contextos inclusivos.

Em conjunto, esses autores constroem um panorama rico e multifacetado sobre a educação inclusiva, evidenciando que o letramento e a alfabetização de estudantes com TEA exigem práticas integradas, sensíveis e fundamentadas, capazes de respeitar e potencializar as singularidades de cada sujeito.

**E-book**  
**CLUBE DE AUTORES**

